REPRESENTACIONES SOCIALES, PREJUICIO Y RELACIONES CON LOS OTROS

La construcción del conocimiento social y moral

Alicia Barreiro (comp.)



ALICIA BARREIRO es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Psicología Educacional, licenciada en Psicología e investigadora del Conicet. Ha realizado un posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y se desempeña como docente e investigadora de la UNIPE. Sus trabajos se han publicado en libros como *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (2010), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (2012), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (2014) y *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorrio bonaerense* (2015), así como en numerosas publicaciones especializadas.

Representaciones sociales, prejuicio
y relaciones con los otros

Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros

La construcción del conocimiento social y moral

Alicia Barreiro (comp.)

Daniela Bruno
Silvina Brussino
José Antonio Castorina
Edgardo Etchezahar
Omar Fernández
Almudena Juanes García
María Antonia Lliteras
Laura Martinez
Mariela Müller
Holly Recchia
Fernanda Sosa
Joaquín Ungaretti
Brady Wagoner
Cecilia Wainryb
Elena Zubieta



Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros: la construcción del conocimiento social y moral / Alicia Barreiro... [*et al.*]; compilado por Alicia Barreiro - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2018

304 p. ; 23 x 16 cm. - (Investigaciones ; 3)

ISBN 978-987-3805-29-5

1. Conocimiento Social. I. Barreiro, Alicia II. Barreiro, Alicia, comp.

CDD 301

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Directora editorial
María Teresa D'Meza

Edición y corrección
Deborah Lapidus

Diseño y diagramación
Diana Cricelli

Maqueta de colección
Estudio ZkySky

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Paraguay 1255 (C1057AAS)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

Imagen de tapa: a partir de vectores y fotografías tomadas de Freepik.com

1ª edición, julio de 2018

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Esta edición, de 200 ejemplares, se terminó de imprimir en el mes de julio de 2018 en Latingráfica S.R.L., Rocamora 4161, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ISBN 978-987-3805-29-5

Índice

Nota a la edición

Los trabajos que integran este libro fueron posibles gracias a los siguientes subsidios: PICT 2016-0397: «Construcción de la justicia social: representaciones sociales, prejuicio y compromiso cívico de los jóvenes», dirigido por Alicia Barreiro, y Ubacyt 20020130100256BA «Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas», dirigido por el doctor José Antonio Castorina y codirigido por Barreiro. Asimismo, se agradece el apoyo brindado por el subsidio PICT 2016-2341 «Representación de los cambios territoriales y construcción de juicios morales en la comprensión de narrativas y conceptos históricos», dirigido por el doctor Mario Carretero.

INTRODUCCIÓN

La construcción del conocimiento social y moral: contribuciones de la psicología del desarrollo y la psicología social

Alicia Barreiro

Las personas viven inmersas en un entorno social estructurado simbólicamente que dan por supuesto porque nacen en él; lo piensan del mismo modo que al mundo natural o físico y solo lo cuestionan ante situaciones específicas. Por lo tanto, el mundo socialmente construido constituye la realidad para las personas en su vida cotidiana y su fuerza reside en la confianza que ellas tienen en él. Los individuos perpetúan esta realidad al realizar actividades habituales automáticas no reflexivas y se comprometen en procesos epistemológicos al emplear modos específicos de comprender y comunicar esa realidad. Como resultado de este proceso de construcción colectiva de significados, las personas no solo mantienen y transmiten su realidad social, también pueden modificarla, aunque sus efectos sean visibles únicamente a largo plazo. Dicho de otro modo, el entorno social simbólico se transmite, a la vez que se reconstruye, por las actividades de los individuos, de lo contrario ese bagaje de saberes no pertenecería a nadie y se extinguiría (Marková, 1996).

Ese conocimiento construido colectivamente a lo largo de la historia de un grupo o ante una coyuntura social específica constituye el conocimiento de *sentido común* de las personas (Moscovici, 1961; Wagner y Hayes, 2005), que incluye fenómenos colectivos tales como las representaciones sociales o los estereotipos. Según Wolfgang Wagner y Nicky Hayes:

> El sentido común es nuestro bagaje de conocimientos disponible espontáneamente. Este es usado frecuentemente sin pensar y se encuentra sujeto a nuestras prácticas cotidianas. [...] No hay casi ningún área de la vida coti-

> diana en la que alguna obviedad apropiada para ella no nos venga inmediatamente a la cabeza (Wagner y Hayes, 2005: 18).[1]

Así, el marco de conocimientos a partir del cual los sujetos pertenecientes a un grupo social determinado interpretan la realidad involucra sus saberes de sentido común. Estos últimos son construidos en los intercambios cotidianos entre las personas y no están determinados por la exactitud de inferencias hipotético-deductivas, sino por el significado que los sujetos les confieren a las cosas en sus interacciones cotidianas (Moscovici, 2001; Moscovici y Hewstone, 1986). Tal conocimiento depende, en gran medida, de los compromisos individuales con un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista particular. Según Serge Moscovici (2001), la mayoría de los objetos sociales son ambiguos, por lo tanto, los sujetos carecen de criterios claros para juzgarlos. No obstante, como necesitan formular un juicio preciso que disminuya su incertidumbre, se apoyan sobre los de otros y forman una norma común que determina qué es verdadero o falso para un grupo social, construyendo así la realidad colectiva. De esta manera, las personas se conforman a dicha norma y no ven los hechos más que a través de los ojos de su grupo.

Los distintos trabajos que reúne este libro se ocupan del conocimiento de sentido común, dado que el mismo se encuentra en la base de problemáticas sumamente relevantes para pensar la convivencia y las interacciones cotidianas entre personas con historias y trayectorias grupales diferentes. Los diversos capítulos ofrecen teorías explicativas, presentan posibles métodos de investigación y proponen modos de intervención, ante fenómenos sociales complejos que se constituyen sobre la base del proceso de construcción social de significados, como es el caso del prejuicio, la discriminación, el daño a los otros, las relaciones entre diferentes grupos o el desarrollo moral. Todos estos fenómenos se originan, a nivel colectivo, en la historia de los grupos sociales y, a nivel subjetivo, en los procesos de socialización que tienen lugar desde el nacimiento y que comienzan en el ambiente familiar, para luego ampliarse a las instituciones educativas. De esta manera, las personas construyen el modo en el que piensan el mundo social –incluyendo a los otros– de acuerdo a los consensos establecidos en los grupos en los que viven. Este proceso de construcción activa de significados ha sido estudiado tanto por la psicología del desarrollo como por la psicología social, aunque desde perspectivas teóricas y metodológicas diferentes, que se reflejan en los distintos capítulos que integran este volumen.

1. N. de E.: Cuando se citan obras referenciadas en lenguas extranjeras en las bibliografías, las traducciones pertenecen a los autores de cada uno de los capítulos de este libro.

Para la psicología del desarrollo constructivista, heredera del pensamiento piagetiano (psicología genética), el conocimiento se construye en el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Piaget, 1998). Este proceso es definido como la actividad significativa sobre el mundo, que posibilita la diferenciación progresiva de los polos del sujeto y del objeto, considerados términos relativos de un proceso de construcción mutua. Según la tesis del realismo crítico, propia de la epistemología genética, lo real siempre actúa como un límite para el conocimiento y el sujeto solo puede acceder a aquellos aspectos del objeto susceptibles de ser significados por los esquemas de los que dispone (Castorina, 2012).

Como es sabido, tradicionalmente el programa de investigación constructivista intentó describir la formación de ideas sobre el mundo social subsumiendo su desarrollo al de las operaciones intelectuales que las posibilitan (Castorina, 2005). Por lo tanto, los trabajos de investigación realizados (p. ej., Kohlberg, 1981, entre otros) otorgaron un lugar secundario a la intervención de las interacciones sociales en el proceso de construcción de conocimiento que tiene lugar en la relación entre el sujeto y el objeto. Asimismo, tales estudios explicaron el desarrollo del conocimiento social a partir de procesos de dominio general, estudiados respecto de otros campos del conocimiento, como la física, las matemáticas o la lógica. Consecuentemente, la construcción de las ideas sobre el mundo social se explicaba por regulaciones de orden cognitivo, de modo tal que el sujeto era pensado como un habitante de un contexto social que opera como un marco para sus interacciones con los objetos de conocimiento. Dicho de otro modo, se planteaba que el sujeto se relaciona con el objeto de conocimiento mediante el funcionamiento de mecanismos cognitivos individuales. De esta manera, los procesos de interacción social y los conocimientos construidos colectivamente (p. ej., las ideologías, las representaciones sociales o los valores) no fueron considerados como constitutivos del proceso por el cual los individuos construyen sus conocimientos sobre el mundo social.

No obstante, frente a esta perspectiva, se ha desarrollado una extensión del programa piagetiano original que epistemológicamente resulta compatible con los postulados de la psicología social, en cuanto piensa a la construcción del conocimiento en el marco de relaciones triádicas sujeto-otro-objeto (Castorina, 2010 y 2014). Tales investigaciones se ocupan del desarrollo del conocimiento en su vinculación constitutiva con las interacciones sociales y los conocimientos producidos colectivamente (Barreiro, 2012 y 2013a; Faigenbaum, 2005; Castorina y Barreiro [coords.], 2014; Lenzi y Castorina, 2000; Turiel, 2000; Wainryb y Recchia, 2014). Esta perspectiva renovada plantea que los procesos de conceptualización no dependen solo de la actividad constructiva individual, sino que sufren restricciones propias del contexto social donde los individuos piensan sobre los objetos

(Castorina y Faigenbaum, 2002; Castorina *et al.*, 2010). Tales limitaciones no tienen un efecto necesariamente negativo, se trata de las condiciones de posibilidad del proceso de construcción activa de conocimientos por parte de los individuos. En otras palabras, las prácticas y los conocimientos disponibles en los grupos sociales donde habitan los individuos establecen restricciones sobre lo que estos pueden pensar, pero presentan oportunidades singulares para el desarrollo del conocimiento. Tal como afirmaban Jean Piaget y Rolando García:

> Bien pronto, en la experiencia social del niño, las situaciones con las cuales se enfrenta son generadas por su entorno social, y las cosas aparecen en contextos que les otorgan significaciones especiales. No se asimilan objetos «puros». Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. Cuando el sistema de comunicación del niño con su entorno social se hace más complejo y más rico, y particularmente cuando el lenguaje se convierte en medio dominante, lo que podríamos llamar la experiencia directa de los objetos de conocimiento comienza a quedar subordinada, en ciertas situaciones, al sistema de significaciones que le otorga el medio social (Piaget y García, 1982: 228).

Por lo tanto, los procesos de construcción de conocimiento que llevan a cabo los individuos se sitúan en un entramado de significados sociales que los preexiste y del cual se apropian durante las interacciones cotidianas en las que participan. Así, al dar un lugar a los conocimientos producidos colectivamente, la psicología del desarrollo constructivista se aparta de las concepciones del puro sujeto epistémico estructural y de la tesis de un proceso universal de desarrollo del conocimiento válido (Castorina, 2014). Más aún, es necesario considerar las características particulares de los objetos del dominio social, dado que estos *actúan literalmente* sobre el sujeto, como, por ejemplo, la experiencia que los niños tienen con la autoridad de su maestra (Lenzi y Castorina, 2000) o con el castigo (Barreiro, 2012). En este sentido, tal como afirman José Antonio Castorina y Beatriz Aisenberg –pensando en un niño, pero que resulta igualmente válido para una persona adulta–: «Las instituciones, las prácticas sociales y las normas que pretende conocer actúan sobre él y en buena medida lo constituyen como "ser social"» (Castorina y Aisenberg, 1989: 69).

Las restricciones que intervienen en la interacción entre el sujeto y el objeto durante el proceso de construcción del conocimiento pueden ser de distintos tipos: a) los conocimientos previos de los individuos, ya sean sus formas más generales de razonamiento o los conocimientos específicos sobre un dominio particular; b) las resistencias del objeto a las interpretaciones de los sujetos; c) el conjunto de creencias básicas sobre la sociedad

y las prácticas sociales que intervienen en el proceso de construcción conceptual; por ejemplo, las representaciones sociales que posibilitan ciertos modos de pensar la justicia o las interacciones escolares que guían el modo en el que los niños piensan sus propios derechos (Castorina *et al.*, 2010).

Además, esta perspectiva de la psicología del desarrollo constructivista se opone a la tesis de *dominio general* piagetiana, según la cual el conocimiento depende del desarrollo de las estructuras de pensamiento, sin importar la especificidad del objeto de conocimiento. Así, aboga por el estudio de las interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento según las características de cada *dominio específico* (Carretero, Castorina y Barreiro, 2012). El término *dominio* (Castorina y Faigenbaum, 2002; Carretero, Castorina y Barreiro, 2012; Martí, 2004) es entendido como el sistema de significados (tanto a nivel individual como colectivo) respecto de un área de conocimiento y los fenómenos a los que refiere, esto es, como un campo específico de conocimiento que puede ser físico, moral, biológico, etcétera. En este sentido, a diferencia de las estructuras generales de pensamiento postuladas por Piaget para el pensamiento lógico-matemático, se plantea la existencia de *estructuras parciales* (Turiel, 1984), entendidas como sistemas conceptuales con un curso específico de desarrollo. De esta manera, el desarrollo implica cambios secuenciales en la organización de los conocimientos propios de cada uno de los dominios que corresponden a la conformación del mundo en el que viven las personas y se construyen por la interacción del individuo con su medio, tal como lo plantea Turiel:

> [...] el niño estructura el mundo social alrededor de tres categorías generales, a saber: 1) conceptos de personas o sistemas psicológicos (el dominio psicológico); 2) conceptos de sistemas de relaciones y organizaciones (el dominio que se refiere al conocimiento de la sociedad [*societal*] –del cual la convención no es sino un componente–) y 3) juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar (el dominio moral) (Turiel, 1984: 14; itálicas en el original).

El *dominio psicológico* comprende las acciones que no se encuentran constituidas por normas convencionales ni conllevan consecuencias intrínsecamente morales, se trata de elecciones personales (propias y de los otros) en las que se incluyen gustos, amigos, etc., como por ejemplo decidir qué tipo de ropa ponerse o llevar un cierto peinado. Por su parte, el *dominio moral* se encuentra constituido por prescripciones incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales, enraizadas en conceptos de bienestar, justicia y derechos, que se infieren de interacciones sociales con otros. Tales interacciones se basan en actos cuyas consecuencias perjudican el bienestar, causan dolor a otros o son injustas, y, por lo tanto, son considerados como incorrectos,

aun cuando una regla (o una autoridad) los permita; su evaluación no depende del consenso social, sino de la necesidad temprana de evitar el daño –a otro y a sí mismo–, por ello, los niños desde muy pequeños afirman que las normas propias de este dominio no pueden ser modificadas. Finalmente, el *domino convencional* incluye situaciones reguladas por normas propias de cada contexto institucional y validadas por el consenso, por ejemplo, el uso de uniforme como vestimenta obligatoria en algunas escuelas o el ponerse de pie para saludar a los profesores cuando ingresan al aula. Las normas convencionales dependen de los sistemas normativos que regulan las prácticas sociales en las que los niños participan y de la autoridad que las promulga. De esta manera, las personas construyen los conceptos constitutivos de cada dominio por las acciones que llevan a cabo sobre los objetos que lo componen y la realización de inferencias y abstracciones (Turiel, 1984 y 2008). La diferenciación entre estos tres dominios es invariante: una vez establecida por los sujetos se mantiene a lo largo del desarrollo.

Sin embargo, cabe destacar que aunque la distinción entre estos dominios existe en todas las culturas, lo que forma parte de cada uno de ellos se encuentra regulado por el modo de comprender el mundo propio de cada grupo social, es decir, por la construcción colectiva de *supuestos informacionales* particulares (Wainryb, 1991; Wainryb y Turiel, 1995). Tales supuestos suministran las condiciones en base a las cuales cada sujeto determina, entre otras cuestiones, lo que puede ser considerado o no como un daño, en el marco de su cultura de pertenencia. De esta manera, aunque la información proveniente de la cultura haga variar, por ejemplo, lo que se entiende como «daño», las acciones que se consideran «dañinas» son juzgadas universalmente según los criterios del dominio moral.

Como ya se ha afirmado, para dar cuenta de las relaciones entre los procesos de conceptualización individual y los conocimientos producidos colectivamente que constituyen el pensamiento de sentido común (Moscovici, 1961; Wagner y Hayes, 2005) resulta necesario considerar la dimensión grupal de las interacciones sociales y los conocimientos colectivos que se expresan y construyen en ellas. En este sentido, se vuelve necesario recurrir a los aportes de la psicología social, dado que la naturaleza de la cognición humana se conforma en la internalización individual de la experiencia social (Moscovici, 1990). Según esta perspectiva, la psicología social y la del desarrollo se ocupan de la construcción del conocimiento, aunque la primera lo hace desde un enfoque centrado en un nivel de análisis colectivo y la segunda, en un nivel de análisis individual.

En el marco de la psicología social, el conocimiento de sentido común ha sido abordado particularmente por la línea originada en Francia a partir de los trabajos de Moscovici (1961 y 2001), en la que se ha acuñado y desarrollado el concepto de *representación social*, entendido como:

> [...] una forma de conocimiento específico [...] cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social [...]. [Las representaciones sociales] constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1986: 474).

La teoría de las representaciones sociales también se basa en una lectura ternaria de los procesos de construcción de conocimiento: sujeto-otro-objeto, donde la relación sujeto a sujeto debe entenderse como una interacción entre ambos, no como una simple copresencia. Dicho de otro modo, los constantes ajustes y desajustes que se producen en la relación entre el individuo y la sociedad implican pautas de acción que van más allá del efecto directo de un sujeto sobre el otro y dependen del sistema de creencias que engloba estas interacciones (Pérez, 1994). Desde esta perspectiva, se plantea que cuando un individuo formula una creencia, esta no se refiere a una realidad externa independiente y estable, sino que es una respuesta a una situación ambigua que estructura al objeto de conocimiento a partir de los significados disponibles en su grupo social. En otras palabras, aunque un individuo esté solo, no debe perderse de vista que en él habita una sociedad, ya que pertenece a grupos sociales particulares y sus reacciones siempre están influenciadas por esa pertenencia (Moscovici, 2001).

Como se ha planteado al inicio de esta introducción, durante el proceso de socialización las personas se apropian del conocimiento consensuado por su grupo y mediante esa experiencia se convierten en actores sociales, al mismo tiempo que reconstruyen aquel conocimiento para poder comprenderlo (Barreiro, en este libro y 2013b; Barreiro y Castorina, en este libro; Duveen y Lloyd, 2003; Lloyd y Duveen, 2003). Se trata de una relación dialéctica entre el desarrollo cognitivo de los individuos y la sociedad que posibilita la construcción de conocimientos colectivos. Es importante enfatizar que para los psicólogos sociales, a diferencia de los postulados de la psicología genética, el pensamiento no progresa desde estados de menor a mayor validez, sino que distintas lógicas coexisten en una *polifasia cognitiva* (Moscovici, 1961), dado que las distintas representaciones y creencias sociales se adecuan al contexto donde se originaron (Barreiro y Castorina, 2012; Jovchelovitch, 2006; Wagner y Hayes, 2005). A su vez, este proceso de construcción colectiva de significados constituye al sujeto, puesto que la internalización de las creencias colectivas conforma su identidad social (Castorina y Barreiro, 2010; Duveen y Lloyd, 2003). Sin embargo, la teoría de las representaciones sociales no ha estudiado en profundidad ese proceso ni explica de qué modo la pertenencia a distintos grupos sociales constituye la identidad de las personas, más allá de la apropiación de representaciones

sociales referidas a objetos específicos. El proceso de constitución de la identidad involucra además aspectos afectivos, ideológicos y políticos referidos a los conflictos intergrupales, que no han sido teorizados ni estudiados aún en profundidad por la teoría de las representaciones sociales.

En este punto resulta relevante apelar a los aportes de otra de las líneas más prominentes dentro de la psicología social: la *teoría de la identidad social* (Tajfel y Turner, 1986; Postmes y Branscombe, 2010). Esta corriente se dedica específicamente al estudio de la importancia de los procesos intergrupales en la constitución de la identidad. Así, se plantea que la categorización y la valoración de los miembros de los diferentes grupos sociales a los que un individuo pertenece determinan el modo en el que este evalúa y constituye su propia identidad (Abrams *et al.*, 2001; Ellemers, Spears y Doosje, 2002). Dos de sus referentes principales, Henri Tajfel y John Turner (1986: 16), conciben la identidad social como «aquellos aspectos de la imagen de sí mismo del individuo derivados de las categorías sociales a las que este percibe pertenecer». De esta manera, se plantea que las personas mantienen una imagen positiva de sí mismas considerando a sus grupos de pertenencia (endogrupos) como «mejores» que otros (exogrupos) (Deaux y Martin, 2003). Sin embargo, la identificación basada en tales procesos de categorización social es dinámica y se encuentra determinada por el contexto social donde se desarrolla. Por lo tanto, si cambian los elementos relevantes de una situación, puede variar la imagen que se tiene de sí mismo y de los otros. Desde esta perspectiva, la identidad no es pensada como un rasgo fijo característico o propio de un individuo; se afirma que una persona cuenta con un conjunto de categorizaciones de sí misma, que posibilitan que se posicione como miembro de diferentes endogrupos. Esto último implica que los individuos adopten las normas, comportamientos y sentimientos propios de los diferentes grupos que habitan, así como también que se diferencien de los miembros de los grupos de los que no forman parte.

Varios capítulos de este libro reflejan cómo es posible complementar los aportes de la teoría de las representaciones sociales y de la teoría de la identidad social para el estudio de la construcción del conocimiento de sentido común, las relaciones intergrupales y los procesos identitarios que tienen lugar en ese marco. La teoría de las representaciones sociales brinda herramientas para conceptualizar ese bagaje de conocimientos socialmente construidos y compartidos que asume una persona al pasar a formar parte de un grupo y construir así su identidad social. Esto último no ha sido abordado en profundidad por la teoría de la identidad social, más preocupada por las consecuencias para la identidad de un individuo de las diferentes pertenencias grupales y de las comparaciones con miembros de otros grupos (Liu y László, 2007; Moloney y Walker, 2007). Además, la teoría de las representaciones sociales plantea que los individuos

al apropiarse de los conocimientos de sentido común propios de su grupo de pertenencia constituyen su identidad social. Sin embargo, no se ha dedicado al estudio de los procesos por los cuales las relaciones entre diferentes grupos intervienen en el modo en el que un individuo se piensa a sí mismo. De esta manera, la teoría de la identidad social permite profundizar el análisis de las relaciones de poder en la constitución y reproducción de las representaciones sociales durante el proceso por el cual los individuos constituyen su identidad social (ontogénesis), así como también sus consecuencias a nivel social, no siempre positivas (prejuicio, discriminación, dominancia-subordinación, etc.).

ESTRUCTURA DEL LIBRO

Como ya se ha mencionado, los trabajos que componen este libro articulan diferentes perspectivas para el estudio de la construcción del conocimiento social y moral, así como también para el estudio de los problemas vinculados a las relaciones entre las personas al interior de un grupo social o entre diferentes grupos sociales (injusticias, prejuicios, discriminación, etc.), y brindan herramientas teóricas y metodológicas para su comprensión. Se trata de temas que han sido estudiados e investigados por el Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», con sede en el Laboratorio de Investigación de las Prácticas Pedagógicas (LabIPP) de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Durante ese trabajo conjunto, se puso de manifiesto la necesidad de, por un lado, contar con bibliografía actualizada en español que permita avanzar en la comprensión de estos fenómenos y difundir los desarrollos que se han llevado a cabo en las últimas décadas al respecto, pues hasta el momento es sumamente escasa. Por otro lado, se reconoció la importancia de difundir el modo en el que se han diseñado y llevado a cabo investigaciones empíricas, así como también sus hallazgos, para dar lugar al desarrollo de nuevos trabajos de investigación de calidad en el contexto local. Por lo tanto, se decidió convocar a un conjunto de investigadores nacionales e internacionales cuyos trabajos son referentes para pensar la construcción del conocimiento social y moral; ellos generosamente contribuyeron a este libro. Asimismo, se convocó a investigadores jóvenes con la finalidad de divulgar sus trabajos de investigación –plasmados en sus tesis de doctorado o maestría–, dada su potencialidad para renovar tanto a la psicología social como a la psicología del desarrollo.

Específicamente este libro se divide en tres partes. En la primera, se presentan los marcos teóricos y los conceptos propios de la psicología del desarrollo y de la psicología social en los que se basan los estudios empíricos incluidos en las otras dos partes del libro (por ejemplo, representación

social, polifasia cognitiva, identidad social, prejuicio, estereotipo, atribución causal y socialización moral).

Particularmente, en el primer capítulo José Antonio Castorina analiza las relaciones posibles entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología genética para el estudio del desarrollo de los conocimientos de dominio social. De esta manera, justifica desde un punto de vista empírico y metateórico la colaboración multidisciplinaria. Más aún, despliega argumentos a favor de la colaboración explícita entre los dos programas de investigación, que corresponden a dos disciplinas diferentes, con metodologías y teorías propias. Estos programas se transforman en su despliegue histórico, al enfrentar nuevos problemas o explicitar sus condiciones de producción. En especial, subraya la contribución de los mecanismos cognitivos analizados por la psicología genética para comprender la ontogénesis de las representaciones sociales como un aporte central a la psicología social.

En estrecha continuidad con el anterior, en el segundo capítulo Alicia Barreiro y Castorina, basados en la tesis de la complementariedad entre la psicología social y la psicología genética, y recurriendo a las contribuciones de ambas disciplinas para la elucidación del proceso de ontogénesis de las representaciones sociales, se dedican al estudio del proceso por el cual los individuos reconstruyen las representaciones al apropiarse de ellas y, al hacerlo, elaboran sus identidades sociales. Si bien las representaciones sociales son objeto de estudio de la psicología social, su ontogénesis involucra procesos psicológicos que constituyen el objeto de estudio de la psicología del desarrollo. Por lo tanto, su proceso de apropiación por parte de los individuos exige la colaboración multidisciplinaria para su indagación. Específicamente, en este capítulo los autores analizan la potencialidad de las inferencias dialécticas, tal como fueron teorizadas por Piaget (1980), como herramientas cognitivas para la reconstrucción de las representaciones sociales que realizan las personas al apropiarse de ellas. Con este objetivo, analizan estudios dedicados a la ontogénesis de las representaciones sociales de género y de la justicia.

En el tercer capítulo, Brady Wagoner propone dejar de lado el modelo de razonamiento hegemónico en la psicología cognitiva, según el cual los individuos en su vida cotidiana basan sus conclusiones en inferencias lógicas, ya sean deductivas o inductivas. Señala que, en tanto los distintos grupos sociales que componen una sociedad han construido a lo largo de su historia conjunta diferentes modos de comprender el mundo, cada uno de los individuos que integra estos grupos unifica a su modo los significados construidos colectivamente. El autor recurre a la obra de dos de los más influyentes psicólogos del siglo XX: Frederic Bartlett y Serge Moscovici, retomando la crítica de ambos a la diferenciación entre modos de pensamiento «primitivos» y «avanzados», con la finalidad de elucidar, comparar

y relacionar las distintas formas de pensamiento de los grupos y de los individuos. Particularmente, desarrolla la tesis de la existencia de un estado de *polifasia cognitiva,* para dar cuenta de lógicas de pensamiento que no se encuentran aisladas entre sí, sino que se desarrollan en forma conjunta y se definen mutuamente por oposición.

A continuación, en el siguiente capítulo, Edgardo Etchezahar, Joaquín Ungaretti y Silvina Brussino presentan las contribuciones de la teoría de la identidad social para comprender las relaciones con los otros, desglosando algunos de sus principales conceptos y poniendo el énfasis en cómo se construyen procesos sociales sumamente negativos, como el prejuicio y la discriminación. Desde esta perspectiva, se plantea que la construcción de la identidad tiene lugar a partir de las interacciones entre individuos, que forman parte de grupos sociales particulares en el marco de una cultura específica. Mediante la aplicación del pensamiento categorial, los individuos que son clasificados como pertenecientes a las mismas categorías con las que ellos se identifican son considerados como parte del propio grupo (endogrupo), mientras que aquellos que no comparten tales atributos son categorizados como miembros de otro grupo (exogrupo). En este proceso, basado en una lógica dicotómica, las personas necesitan mantener una imagen positiva de su propia identidad. Por lo tanto, se tiende a explicar las conductas de los otros realizando inferencias a partir de los estereotipos grupales y de la autoestima de los individuos. Para ejemplificar estos procesos, los autores recurren al caso de la identidad de género, dado que existen numerosos estudios sobre esta problemática.

Luego, en el quinto capítulo, Cecilia Wainryb y Holly Recchia focalizan su análisis en la comprensión de los procesos de socialización por los cuales los individuos se apropian de los conocimientos disponibles en su grupo social, posibilitando que se conviertan en agentes sociales activos. Específicamente, las autoras abordan el proceso de socialización moral desde una perspectiva constructivista, lo cual implica dar un lugar central a la construcción de conocimiento en relaciones sociales asimétricas, algo que ha sido dejado de lado por los estudios realizados desde la psicología del desarrollo. En particular, analizan fragmentos de conversaciones entre madres e hijos sobres situaciones en las que estos hicieron daño a otro, para poner de manifiesto los diferentes tipos de andamiaje que los padres pueden constituir para el desarrollo moral de sus hijos.

En la segunda parte de este libro se incluyen distintas investigaciones empíricas sobre representaciones de diferentes objetos (justicia, política, democracia, historia y normas). Es importante destacar que, además de la relevancia de los hallazgos de tales estudios para pensar los procesos de construcción del conocimiento en el dominio social y moral –tanto en niños como en adolescentes y adultos–, estos capítulos presentan diversos modos

de diseñar investigaciones para el estudio de representaciones sociales. En este sentido, las investigaciones reunidas recorren un abanico de posibilidades, desde estudios cualitativos sostenidos en la realización de entrevistas o grupos focales hasta diseños de tipo cuantitativos basados en la cuantificación de las palabras asociadas por los participantes o en escalas. En su conjunto, estos trabajos ponen de manifiesto el politeísmo metodológico que Moscovici promovió respecto de la investigación en el marco de la teoría de las representaciones sociales.

Desde una perspectiva cualitativa, en el sexto capítulo Barreiro estudia de forma empírica la ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia en una muestra de niños y adolescentes, complementando las herramientas conceptuales y metodológicas de la psicología del desarrollo constructivista y la psicología social. Específicamente, el objetivo principal de este estudio fue comprender los procesos cognitivos involucrados en la ontogénesis de las representaciones sociales. A partir de las respuestas de los entrevistados, la autora identificó tres representaciones básicas presentes en los niños que se articulan entre sí en la adolescencia conformando nuevas representaciones. Una de las contribuciones principales de esta investigación es mostrar cómo las representaciones sociales se transforman mediante procesos de integración y relativización dialéctica, para que los individuos puedan comprenderlas.

Desde una perspectiva diferente, Almudena Juanes García estudia, en el capítulo séptimo, las representaciones de justicia social de niños españoles y argentinos, en el marco de la psicología del desarrollo. No obstante, de manera similar al señalamiento que Moscovici realizó con respecto a los primeros trabajos de Piaget (Marková, 2003), puede pensarse que cuando los psicólogos investigan el desarrollo de conocimientos sobre objetos cuya existencia no va más allá del consenso social posiblemente están indagando la ontogénesis de representaciones sociales, aunque desde perspectivas conceptuales y metodológicas diferentes a las de la teoría de las representaciones sociales. Según Juanes García, las representaciones de los niños sobre la justicia social adquieren particular relevancia, dado que solo conociendo las ideas previas de los estudiantes acerca de la justicia se podrá trabajar desde estas en la escuela para la formación ciudadana. La autora entiende la justicia social como una idea movilizadora, compuesta por tres dimensiones: *redistribución*, *reconocimiento* y *representación o participación*. En este marco, expone el modo en el que esta perspectiva de la justicia social puede contribuir a la consolidación de una educación más justa, para luego presentar los hallazgos de la investigación que se encuentra desarrollando con alumnos de escuelas de educación primaria de España y Argentina.

En el capítulo siguiente, María Antonia Lliteras y Barreiro presentan un estudio empírico sobre las representaciones sociales de las normas de

futuros docentes. Las autoras plantean que conocer estas representaciones resulta relevante dado que guiarán las interacciones cotidianas, es decir, se plasmarán en el modo en el que los docentes intenten resolver situaciones en el marco de la institución escolar. Exponen los hallazgos de su estudio; entre ellos, distinguen diferentes dimensiones constitutivas de la representación social de las normas de los futuros docentes, las cuales ponen de manifiesto la existencia de contradicciones: por un lado, piensan que las normas son fuente de control, pero, por el otro, las conciben como propiciadoras de reflexión y diálogo; o, piensan, por un lado, que los documentos normativos existen a nivel áulico y, por el otro, afirman que no es clara su presencia a nivel institucional y no se recurre a ellos para solucionar situaciones problemáticas. Esta coexistencia de significados contradictorios en torno a las normas lleva a las autoras a pensar en la existencia de un estado de polifasia cognitiva, que posiblemente se exprese en prácticas contradictorias con respecto a las normas en las instituciones educativas.

En el capítulo noveno, ante la escasa participación de los adolescentes en partidos políticos y su desinterés por la política en general, de acuerdo a los hallazgos de estudios realizados a nivel internacional y nacional, Daniela Bruno y Barreiro estudian las representaciones sociales de la democracia y la política de estudiantes secundarios argentinos, como una manera de avanzar en la comprensión de su alejamiento de las prácticas políticas convencionales (por ejemplo, la militancia en partidos políticos). Según sus hallazgos, los adolescentes consideran a la política en términos institucionales, como una actividad corrupta, limitándola a las tareas que desarrollan los políticos en el marco de sus ocupaciones gubernamentales, dejando de lado otros significados posibles. Incluso la piensan como un asunto externo a ellos, que no los implica ni los involucra. Además, el sistema de gobierno al que se refieren al pensar en la política es el democrático, caracterizado por sus mecanismos específicos de funcionamiento representativo y sus procedimientos institucionales (p. ej., derecho y elecciones). En este punto, resulta relevante destacar que en el núcleo de la representación social de la democracia no se encontraron asociaciones que la vinculen con la política y/o con una forma de gobierno, sino que es pensada como una actividad colectiva o individual de expresión, destacando la importancia de sus valores intrínsecos (p. ej., libertad, igualdad).

En esta misma línea, en el décimo capítulo, Elena Zubieta, Fernanda Sosa y Omar Fernández abordan la temática de la memoria colectiva, entendida como un proceso activo en el que el recuerdo de los grupos sociales sobre el pasado se entrelaza constitutivamente con el recuerdo de los individuos. Los aportes de este capítulo resultan sumamente relevantes dado que a través de la historia lega, tal como es reproducida por los individuos en su vida cotidiana, es posible identificar una trayectoria que les dice a los

miembros de un grupo quiénes son y hacia dónde se dirigen, es decir, se trata de representaciones sobre el pasado que tienen un efecto en el presente y el futuro al constituir la identidad social de los individuos y legitimar las relaciones entre los grupos sociales. En este marco, los autores presentan los hallazgos de diferentes estudios locales y transculturales destinados a indagar las representaciones sociales de la historia universal y nacional, centrándose particularmente en la valoración y la importancia que se les atribuye a diferentes eventos y personajes, los posicionamientos diferenciales que alrededor de ellos se conforman en función de, por ejemplo, la ideología de los individuos, así como también los diferentes sesgos y elementos comunes que se identificaron en el recuerdo colectivo del pasado a nivel transcultural: la lógica héroes y villanos, las representaciones hegemónicas y polémicas, y las dimensiones de calamidades históricas, progreso histórico y resistencia a la opresión histórica.

Los trabajos de la tercera parte de este libro se centran en el estudio de las diferentes formas del prejuicio y la discriminación. Además, ponen de manifiesto la posibilidad de recurrir a una pluralidad de métodos para la indagación de un mismo fenómeno, dado que se han desarrollado desde perspectivas cuantitativas hasta perspectivas antropológicas, revelando la necesidad y la fertilidad de analizar desde diferentes niveles fenómenos sociales complejos.

Así, en el undécimo capítulo, Joaquín Ungaretti y Mariela Müller recorren los principales períodos histórico-conceptuales en la comprensión teórica del prejuicio, base de toda conducta discriminatoria, dejando en claro que desde una perspectiva psicológica el término refiere de manera general a actitudes intergrupales negativas consideradas absolutamente irracionales y falaces. Asimismo, señalan que en la actualidad han surgido formas nuevas del prejuicio que ya no son tan abiertamente hostiles y manifiestas, sino que son menos evidentes y mejor adaptadas a los valores modernos de tolerancia y no discriminación que los sistemas democráticos promueven. En esta línea, los autores desarrollan la diferenciación entre los conceptos de *prejuicio sutil* y *prejuicio manifiesto*. Luego, presentan los principales hallazgos de los estudios más relevantes sobre este fenómeno, realizados tanto a nivel internacional como en el contexto argentino (p. ej., prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos, hacia los homosexuales y hacia los indígenas). También, ante los resultados que muestran altos niveles de prejuicio en los jóvenes argentinos hacia los diferentes grupos considerados, los autores realizan una revisión de las estrategias de intervención para reducir los niveles de prejuicio en los individuos, basadas en el cuestionamiento de sus supuestos sobre el mundo social próximo y tendientes al desarrollo del pensamiento crítico.

En esta misma línea, en el siguiente capítulo, Edgardo Etchezahar aborda la histórica problemática de las desigualdades de género desde la perspectiva de la psicología social, señalando la importancia de estudiar y transformar

las formas sutiles o benevolentes del prejuicio sexista, además de las hostiles. Específicamente, aborda la teoría del sexismo ambivalente para explicar cómo el ser humano convive a nivel cognitivo con la superposición de dos conjuntos de creencias sexistas directamente relacionadas: de tipo hostiles y de tipo benevolentes. La relevancia de esta temática radica en que, a diferencia de otras formas de prejuicio, el sexismo benevolente suele ser aceptado socialmente, por ejemplo, como caballerosidad, y su consecuencia más grave es favorecer el sostenimiento de una ideología tradicional que perpetúa la desigualdad de roles de género. Además, el autor presenta los hallazgos de estudios realizados en Argentina, que evidencian la presencia de este tipo de prejuicio entre los adolescentes, tanto hombres como mujeres.

En el capítulo final, Laura Martinez aborda la problemática del prejuicio y la discriminación desde una perspectiva antropológica, que sin duda complementa y enriquece los desarrollos presentados en las contribuciones anteriores. El enfoque que asume parte de considerar que distintas etnografías realizadas en las últimas décadas han abordado procesos de desigualdad que atraviesan específicamente a los niños migrantes en su inclusión educativa. Su estudio intenta dar cuenta de la diversidad de usos y sentidos que condensa la categoría *discriminación* en un contexto escolar específico, donde la mayor parte de los alumnos son migrantes o hijos de migrantes. Registrando las identificaciones desplegadas en los contextos de interacción, la autora indaga la forma que asumen las referencias nacionales en las prácticas cotidianas, así como también los posicionamientos y concepciones de niños con diversas trayectorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, Dominic *et al.*

2001 «Knowing What to Think by Knowing Who You Are: Self-categorization and the Nature of Norm Formation, Conformity and Group Polarization», en Hogg, Michel y Abrams, Dominic (eds.), *Intergroup Relations,* Nueva York, Taylor & Francis, pp. 270-288.

Barreiro, Alicia

2012 «El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?», en *Estudios de psicología*, vol. 33, nº 1, pp. 67-77. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Barreiro/publication/261626152_El_desarrollo_de_las_justificaciones_del_castigo_conceptualizacion_individual_o_apropiacion_de_conocimientos_colectivos/links/5749b5fa08ae2e0dd3018360/El-desarrollo-de-las-justificaciones-

del-castigo-conceptualizacion-individual-o-apropiacion-de-conocimientos-colectivos.pdf> [consulta: 10 de agosto de 2017].

2013a «The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints», en *Papers on Social Representations*, vol. 22, pp. 13.1-13.26. Disponible en: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_13.pdf> [consulta: 10 de agosto de 2017].

2013b «The Appropriation Process of the Belief in a Just World», en *Integrative Psychological and Behavioral Sciences,* vol.47, nº 4, pp. 431-449.

Barreiro, Alicia y Castorina, José Antonio

2012 «Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral», en *Infancia y aprendizaje,* vol. 35, nº 4, pp. 471-481.

Bruno, Daniela y Barreiro, Alicia

2014 «La política como representación social», en *Psicología política,* nº 48, pp. 69-80. Disponible en: <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N48-4.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Carretero, Mario; Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia

2012 «Introducción», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (comps.), *Desarrollo cognitivo y Educación [II]. Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas,* Buenos Aires, Paidós, pp. 15-21.

Carretero, Mario y Kriger, Miriam

2011 «Historical Representations and Conflicts about Indigenous People as National Identities», en *Culture and Psychology,* vol. 17, nº 2, pp. 177-195.

Castorina, José Antonio

2005 «La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista», en íd. (comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-44.

2010 «The Ontogenesis of Social Representations: a Dialectic Perspective», en *Papers on Social Representations*, vol. 19, pp. 18.1-18.18. Disponible en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_18Castorina.pdf> [consulta: 10 de agosto de 2017].

2012 *Psicología y epistemología genéticas*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

2014 «La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales», en Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia (coords.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-34.

Castorina, José Antonio *et al.*
2010 «La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto», en Castorina, José Antonio (coord.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría,* Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 216-237.

Castorina, José Antonio y Aisenberg, Beatriz
1989 «Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio», en Castorina, José Antonio *et al.*, *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.63-153.

Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia
2010 «El problema de la individuación de las representaciones sociales», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, pp. 173-193.

Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia (coords.)
2014 *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castorina, José Antonio y Faigenbaum, Gustavo
2002 «The Epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge», en *Theory & Psychology*, vol. 12, nº 3, pp. 315-334.

Deaux, Kay y Martin, Daniela
2003 «Interpersonal Networks and Social Categories: Specifying Levels of Context in Identity Processes», en *Social Psychology Quarterly*, vol. 66, nº 2, pp. 101-117. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1519842.pdf?refreqid=excelsior%3A8e61e2cab2be156b89bbdc9aaca9f4d2> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Delval, Juan
1975 *El animismo y el pensamiento infantil,* Madrid, Siglo Veintiuno.

Duveen, Gerard y De Rosa, Annamaria
1992 «Social Representations and the Genesis of Social Knowledge», en *Ongoing Production on Social Representations - Productions Vives sur les Représentations Sociales,* vol. 1, nº 2-3, pp 94-108. Disponible en: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Duvee.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara

2003 «Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 29-40.

Ellemers, Naomi; Spears, Russell y Doosje, Bertjan

2002 «Self and Social Identity», en *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 161-186.

Faigenbaum, Gustavo

2005 *Children's Economic Experience. Exchange, Reciprocity and Value*, Buenos Aires, Libros en Red.

Jodelet, Denise

1986 «La representación social: fenómenos, conceptos y teoría», en Moscovici, Serge (ed), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.

Jovchelovitch, Sandra

2006 «Repense la diversité de la connaissance: polyphasie cognitive, croyances et représentations», en Hass, Valérie (ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.213-224.

Kohlberg, Lawrence

1981 *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper y Row.

Lenzi, Alicia y Castorina, José Antonio

2000 «Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar», en íd. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.

Liu, James y László, Janos

2007 «A Narrative Theory of History and Identity: Social Identity, Social Representations, Society and the Individual», en Moloney, Gail y Walker, Iain (eds.), *Social Representations and Identity. Content, Process and Power,* Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 85-108.

Lloyd, Barbara y Duveen, Gerard

2003 «Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones de género», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 41-64.

Marková, Ivana

1996 «En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales», en Páez, Darío y Blanco, Amalio (eds.), *La teoría sociocultural y la psicología social actual,* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 163-182.

2003 «La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles,* Barcelona, Gedisa, pp. 111-152.

Martí, Eduardo

2004 *Desarrollo, cultura y educación,* Madrid, Amorrortu.

Moloney, Gail y Walker, Iain

2007 «Introduction», en íd. (eds.), *Social Representations and Identity. Content, Process and Power*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 1-8.

Moscovici, Serge

1961 *La psychanalyse, son image et son public*, París, Presses Universitaires de France [trad. cast.: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979].

1990 «Social Psychology and Developmental Psychology: Extending the Conversation», en Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara (eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge,* Nueva York, Cambridge University Press, pp. 164-185.

2001 «Why a Theory of Social Representations?», en Deauz, Kay y Philogène, Gina (eds.), *Representations of the Social,* Oxford, Blackwell, pp. 8-35.

Moscovici, Serge y Hewstone, Milles

1986 «De la ciencia al sentido común», en Moscovici, Serge, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.

Pérez, Juan

1994 «Psicología social. Relación entre individuo y sociedad», en Morales, Francisco y Moya, Miguel, *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 26-40.

Piaget, Jean

1998 *Psicología y epistemología,* Buenos Aires, Emecé. [1970]

1980 *Les formes élémentaires de la dialectique*, París, Gallimard [trad. cast.: *Las formas elementales de la dialéctica*, Barcelona, Gedisa, 2010].

Piaget, Jean y García, Rolando
1982 *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo Veintiuno.

Postmes, Tom y Branscombe, Nyla
2010 «Sources of Social Identity», íd. (eds.), *Rediscovering Social Identity: Core Sources*, Bungay, Psychology Press, pp. 1-12.

Tajfel, Henri y Turner, John
1986 «The Social Identity Theory of Intergroup Behavior», en Austin, William y Worchel, Stephen (eds.), *Psychology of Intergroup Relations,* Chicago, Nelson-Hall, pp. 7-24.

Turiel, Elliot
1984 *El desarrollo del conocimiento social,* Madrid, Debate
2000 *The Culture of Morality. Social Development, Context and Conflict*, Cambridge, Cambridge University Press.
2008 «The Development of Children's Orientations toward Moral, Social and Personal Orders: More than a Sequence in Development», en *Human Development,* nº 51, pp. 21-39.

Wagner, Wolfgang y Hayes, Nicky
2005 *Everyday Discourse and Common Sense. The Theory of Social Representations*, Nueva York, Palgrave Macmillan [trad. cast.: *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, Barcelona, Anthropos, 2011].

Wainryb, Cecilia
1991 «Understanding Differences in Moral Judgements: The Role of Informational Assumptions», en *Child Development*, vol. 62, nº 4, pp. 840-851.

Wainryb, Cecilia y Recchia, Holly
2014 «Parent-Child Conversations as Contexts for Moral Development: Why Conversations, and Why Conversations with Parents?», en íd. (eds.), *Talking About Right and Wrong. Parent-Child Conversations as Contexts for Moral Development,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-19.

Wainryb, Cecilia y Turiel, Elliot
1995 «Diversity in Social Development: Between or Within Cultures?», en Killen, Melanie y Hart, Daniel (eds.), *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 283-316.

Primera parte

Aproximaciones teóricas a la construcción del conocimiento social y moral

CAPÍTULO 1

Psicología genética y psicología social: ¿dos caras de una misma disciplina o dos programas de investigaciones compatibles?

José Antonio Castorina

SERGE MOSCOVICI (1990) PLANTEÓ por primera vez el debate en torno a las relaciones entre la psicología social y la psicología del desarrollo, postulando que ambas constituyen dos caras de la misma disciplina. De un lado, estableció que las representaciones sociales derivan de la interacción social y suministró las razones por las cuales es imposible explicarlas desde la psicología individual; del otro lado, vinculó a las creencias sociales con la experiencia individual, en contra del pensamiento que disocia individuo y sociedad. Sin embargo, no se ocupó específicamente del proceso de apropiación de las representaciones sociales, probablemente debido a su énfasis en diferenciarlas de las representaciones individuales, que han sido el objeto de estudio de la psicología cognitiva. Incluso, llegó a afirmar que tal análisis se ubica más allá del foco de la psicología social, dado que constituye el objeto de estudio de la psicología del desarrollo.

Por el contrario, Gerard Duveen (1994: 262) señaló que «si el problema para los psicólogos del desarrollo es, entonces, comprender como el niño se desarrolla en cuanto actor social, los psicólogos sociales muchas veces también olvidan, y en detrimento propio, que todo actor social tiene una historia de desarrollo, cuya influencia no puede ser negada». Dicho de otro modo, el autor considera que las dos disciplinas estudian el mismo fenómeno, pero la primera lo hace desde un nivel de análisis posicional o colectivo, mientras que la segunda adopta una perspectiva centrada en los procesos psicológicos intraindividuales (Doise, 1982).

En particular, este capítulo se propone justificar, desde un punto de vista empírico y metateórico, la colaboración multidisciplinaria entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología genética, en su versión *revisitada* o *crítica*. Esta modifica algunas de las tesis del núcleo del programa

piagetiano de investigación para los conocimientos sociales (Castorina, 2014). Principalmente, al tomar distancia de los estudios *literales*, que se limitaban a una descripción de esos conocimientos en términos estructurales, situándolos en una secuencia lineal «de menor a mayor validez», y considerando un sujeto en completa soledad ante los fenómenos sociales. En la perspectiva crítica se asume de modo explícito un marco epistémico dialéctico, que supone una articulación sistemática entre la actividad individual y sus condiciones sociales. Es decir, los conceptos infantiles sobre la autoridad política y escolar, el castigo o el derecho a la intimidad se construyen modulados por prácticas sociales (máxime cuando el sistema de prácticas disciplinarias y normativas interviene sobre el conocimiento individual) y por las creencias sociales que les son indisociables. Más aún, las actividades constructivas involucran situaciones contextuales de tipo conversacional o de intervención de representaciones sociales, que restringen la actividad propiamente constructiva. Como consecuencia de lo dicho, el sujeto epistémico de la investigación tradicional se ha convertido en un sujeto socio-individual (Castorina, 2014).

A diferencia de quienes sostienen que ambas constituirían la «doble cara de una disciplina», en este capítulo se argumentará a favor de la colaboración explícita entre los dos programas de investigación, los cuales corresponden a dos disciplinas diferentes, con metodologías y teorías propias. Estos programas se transforman en su despliegue histórico, al enfrentar nuevos problemas o explicitar sus condiciones de producción. Por ello, es significativo analizar, en primer lugar, las dificultades y los problemas para relacionar epistémicamente la teoría de las representaciones sociales y la psicología genética, empezando con una historia de las relaciones planteadas entre ambas, a propósito de los estudios sobre los conocimientos sociales. En segundo lugar, se ofrecerán argumentos a favor de la compatibilidad epistémica entre ambos programas de investigación, apelando a un marco epistémico común. En tercer lugar, se expondrán algunas contribuciones de la teoría de las representaciones sociales para el estudio del desarrollo cognitivo. Luego, se subrayará muy especialmente la contribución de los mecanismos cognitivos analizados por la psicología genética para comprender la ontogénesis de las representaciones sociales como un aporte central de esta última a la psicología social. Por último, se examinará la perspectiva de la colaboración entre los programas (Castorina, 2010).

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA PSICOLOGÍA GENÉTICA ANTE EL DESARROLLO DE LAS IDEAS SOCIALES

Durante la última década del siglo pasado, los psicólogos de la teoría de las representaciones sociales discutieron su relación epistémica con la psicología

del desarrollo, particularmente con respecto a la versión piagetiana. Sin embargo, la psicología del desarrollo a la que se refieren tales autores (Duveen y De Rosa, 1992; Emler y Ohana, 1993; Wagner, 1992) corresponde a la versión literal o tradicional de la psicología genética trasladada al estudio de los conocimientos sociales. Esta última se dedicaba, como ya se ha señalado, a la reconstrucción sobre todo descriptiva de la formación de las ideas infantiles sobre la sociedad, elaboradas por los individuos a partir de sus estados de pensamiento, sin intervención de la cultura ni de las prácticas sociales (Castorina, 2005).

Sin duda, las representaciones sociales se distinguen en aspectos relevantes del conocimiento propiamente conceptual y de las representaciones estudiadas por los psicólogos genéticos, ya que son elaboradas a través de la comunicación, de modo que existen dentro de una estructura de lazos asociativos de significación. Sobre todo, son inherentemente evaluativas y toman forma a través del discurso social, no estando limitadas por los cánones de la lógica argumental de los conceptos (Wagoner, en este libro). En síntesis, su foco está en el mundo de los valores en adición al mundo de los hechos, lo que introduce una dificultad en la interpretación del desarrollo intelectual: los valores no pueden ser organizados en la secuencia lógica que podría proveer, justamente, la estructura de un estudio realizado en la psicología del desarrollo. De ahí que las evaluaciones infantiles de estos comportamientos no pueden ser situadas simplemente en una secuencia lineal que va del pensamiento «prelógico» al pensamiento «lógico», o de la centralización en aspectos parciales del objeto hacia su sistematización ulterior. En este sentido, existen diferencias relevantes entre la psicología social y la psicología genética clásica, focalizada en el proceso de construcción individual de nociones sobre la autoridad, la democracia o la vida económica, poniendo de manifiesto un orden de elaboración que va de lo personal a lo impersonal, del egocentrismo hacia la sistematicidad conceptual. Los estudios de psicología social tienen una orientación claramente diferente a la tesis de un modelo lineal de desarrollo, con estadios y la primacía de una cierta teleología (Barreiro y Castorina, 2012). De esta manera, las primeras comparaciones entre los programas de investigación de la psicología social y de la psicología genética dieron lugar ya sea a la tesis epistemológica de una cierta convergencia entre ambos (Duveen, 1997), ya sea a la tesis de una inconmensurabilidad (Wagner, 1992), dado que ambas son cercanas a las tesis de Thomas Kuhn, o de incompatibilidad (Emler y Ohana, 1993). Todas estas tesis son respuestas a un problema de orden metateórico, ya que se analiza la estructura de esos programas y se buscan las razones que justifican alguna de las posiciones mencionadas. Para aclarar este punto, se llama incompatibilidad a la relación lógica entre dos teorías o incluso programas de investigación, cuando las hipótesis de una son opuestas a las afirmadas

en la otra. En otras palabras, la admisión de una teoría (o programa) lleva a la negación de segmentos significativos de la otra. Por su parte, no podría decirse que la teoría de las representaciones sociales implica el programa piagetiano clásico ni viceversa, es decir, uno no se puede inferir del otro. A las dos relaciones anteriores se añade la tesis de compatibilidad: cuando una teoría o programa no se deduce ni es contradictorio con el otro. Por último, se puede hablar de inconmensurabilidad cuando las teorías o programas no se pueden comparar estrictamente, dado que el modo en que están estructurados los conceptos dentro del corpus teórico hace que no sea posible compararlos con los de otra teoría; lo que significan depende de esas condiciones estructurales en que se definen. Las interpretaciones señaladas compararon la versión clásica del programa piagetiano y la teoría de las representaciones sociales concluyendo que: para una versión sociologista de la teoría de las representaciones (Emler y Ohana, 1993) hay incompatibilidad con la psicología genética clásica, dado que se opone una versión centrada en la representación social que excluye el conocimiento individual a una versión del conocimiento individual sin relaciones con la sociedad. Por su parte, la versión de Wolfgang Wagner (1992) hace incomparables los programas de investigación, porque «el campo de problemas» de cada uno es totalmente diferente y, por lo tanto, los conceptos forjados en cada uno de ellos no son comparables.

Ahora bien, las investigaciones realizadas en el último decenio en ambos programas de investigación y, muy especialmente, un cambio de enfoque en la propia psicología genética plantearon la necesidad de preguntarse de nuevo por las relaciones epistémicas entre la psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. Como ha sucedido tantas veces en la historia de la ciencia, para comprender el proceso constructivo de las nociones sociales en la psicología genética, se ha asumido el desafío que plantean las condiciones sociales del conocimiento o el carácter conceptual y no solo estructural del pensamiento infantil (Castorina y Barreiro, 2014; Castorina y Lenzi, 2000; Castorina [coord.], 2005; Castorina, 2010). De esta manera, se ha modificado una parte relevante del núcleo del programa de la psicología genética, principalmente, afirmando la participación de los niños en las prácticas sociales, con las significaciones que les están asociadas. De este modo, las instituciones y las representaciones de una cultura ejercen la doble función de posibilitar y a la vez obstaculizar los procesos de conocimiento (Castorina *et al.*, 2010). Así, al subrayar la intervención de las restricciones sociales sobre la formación del conocimiento, se modificaron las premisas piagetianas sobre las relaciones entre conocimiento individual y sociedad (Castorina, 2010).

Considerando esta perspectiva revisada de la psicología genética, es posible rechazar la incompatibilidad y la inconmensurabilidad, vinculadas

a las discusiones más clásicas entre ambos programas de investigación y donde predominaba una visión filosófica que separaba tajantemente el estudio del conocimiento conceptual de los individuos y el estudio de su participación social. De esta manera, se planteó la compatibilidad entre ambos programas de investigación. Para justificar esta tesis, señalamos que un marco epistémico relacional o dialéctico subyace a las indagaciones. Dicho marco refiere a una visión del mundo en la que prima la unidad en las diferencias, es decir, que los opuestos como individuo y sociedad, actividad y condicionamiento, constructividad y creencias preexistentes, se dan simultáneamente, cada uno en una relación constitutiva con el otro. Además, preside tanto la investigación de las construcciones conceptuales infantiles como la constitución de las representaciones sociales (Castorina, 2005). Al proponer la compatibilidad entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología genética –en su versión piagetiana «crítica» arriba explicitada–, se establecen semejanzas y diferencias con la propuesta realizada recientemente por otros investigadores y dirigida a la constitución de una psicología social genética (Psaltis y Zapiti, 2014).

LA PSICOLOGÍA SOCIAL GENÉTICA

La psicología social genética, así denominada por Duveen (2001), pretende establecer una convergencia entre la teoría piagetiana (junto con la vigotskiana) y la psicología social, teniendo como antecedente a la psicología social del desarrollo cognitivo formulada por Willem Doise (1982) y pensada en un diálogo con Jean Piaget y con Moscovici. Fundamentalmente, se basa en las similitudes del pensamiento de ambos autores, pudiendo considerársela una particular forma de la psicología social del desarrollo. Para Charis Psaltis y Anna Zapiti (2014), Moscovici usaba la denominada psicología social genética para enfatizar los procesos de influencia que surgen en la comunicación entre la gente, donde las representaciones sociales son modificadas y estructuradas a través de los intercambios comunicativos. Por tanto, la psicología social genética modifica la unidad de análisis del estudio del desarrollo cognitivo con respecto a la psicología genética clásica: se desliza del sujeto epistémico al sujeto social, porque pasa del estudio abstracto del sujeto del conocimiento estructural a un sujeto que construye conocimiento en un contexto de interacciones asimétricas. Particularmente, Duveen (1997) ha mostrado que la vida epistémica del niño involucra un mundo de representaciones sociales que circunscribe el desarrollo del conocimiento. Siguiendo a Moscovici, el autor propone que el sujeto del conocimiento no es solo epistémico (Duveen, 1997 y 2013), además de este y del sujeto psicológico, se afirma el sujeto social. En la psicología social

genética no desaparece el sujeto epistémico, ya que, por ejemplo, las representaciones sociales de género no agotan las categorizaciones de los niños y las niñas. Para conocer un objeto, hay que reconocer que ese objeto está ya conocido y significado por un contexto sociocultural, donde las representaciones sociales estructuran lo cognoscible y pensable en un momento histórico. De esta manera, para explicar el desarrollo del conocimiento sobre la sociedad es necesario reconocer la existencia de valores colectivos y representaciones sociales que median entre el sujeto psicológico y el sujeto epistémico. De este modo, volviendo al ejemplo de las representaciones sociales de género, las mismas se constituyen en las interacciones entre el sujeto epistémico y el sistema de valores presentes en la cultura (Duveen, 1997). Por lo tanto, el sujeto psicológico social de Duveen, producto de las identidades sociales, es irreductible, aunque es articulable con el sujeto psicológico y el sujeto epistémico.

La propuesta de una psicología social genética, según Psaltis y Zapiti (2014), se dirige a romper la fragmentación en el estudio del desarrollo, derivada de la contraposición de las teorías de Piaget y de Lev Vigotsky, tratando de asimilar la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales. En las obras de ambos psicólogos del desarrollo, falta el elemento del interjuego entre las representaciones sociales y las identidades sociales. Particularmente, en el caso de Piaget, su posición acerca de la intervención de la sociedad en la construcción del conocimiento no le permitió pensar la interacción social como una influencia formativa en este proceso. En cambio, en la psicología social genética, a través del estudio de la comunicación y las interacciones sociales, se procura mostrar que la microgénesis es el motor para la ontogénesis y la sociogénesis de las representaciones sociales. Al hablar de microgénesis se consideran los procesos en los que los individuos debaten, hablan entre sí, hasta resuelven conflictos. En esos intercambios se negocian las identidades sociales y las representaciones de las que dependen, esto es, tiene lugar la génesis de estas últimas. Más aún, en esta nueva perspectiva se llega a afirmar que cualquier teoría del desarrollo y del aprendizaje debe ser antecedida por el estudio de la microgénesis del nuevo conocimiento como representación social, en la interacción y la comunicación cotidianas (para un análisis del proceso de ontogénesis de las representaciones sociales, ver Barreiro y Castorina, en este libro).

Las tesis de que la psicología social genética no se diferencia de la psicología del desarrollo o de que esta última deba suponer siempre a la primera son discutibles. Introducir las representaciones sociales permitió reformular a la propia psicología genética con respecto al estudio de las ideas sociales de los niños. Se está pensando en las estructuras operatorias, que se han mencionado al principio respecto de los conocimientos sociales, pero sería aplicable también a los conceptos de dominio social elaborados por los sujetos.

En ningún caso, estas construcciones intelectuales se pueden asimilar a las representaciones sociales, porque son centralmente elaboraciones individuales de ideas o sistemas de argumentos lógicos, aunque en contextos sociales. De este modo, no es aceptable la idea de que «las estructuras operatorias piagetianas, en opinión de Duveen (1997) y siguiendo a Moscovici (1989/2000), podrían realmente comprenderse como representaciones sociales» (Psaltis y Zapiti, 2014: 38). Si bien las estructuras operatorias o los sistemas conceptuales de dominio social forman parte de la cultura –entendida como una totalidad organizada de representaciones en una comunidad (Duveen, 2007)–, no son estrictamente representaciones sociales. Las estructuras operatorias no expresan la posición de un grupo social de la comunidad, no son estructuraciones del mundo desde la posición del grupo, se caracterizan por su sistematicidad en los argumentos, no son inherentemente valorativas y se transforman durante el desarrollo mediante procesos cognitivos (la abstracción reflexionante, la invención de posibles, la equilibración de los sistemas, etc.). Por otra parte, y de acuerdo con la perspectiva de la psicología genética crítica, las representaciones sociales constituyen el contexto y, a la vez, suministran recursos para la actividad de equilibración y emergencia de nuevos conceptos y estructuras, pero de allí no se infiere que tales procesos cognitivos sean representaciones sociales.

La perspectiva asumida en este trabajo acuerda con la convergencia entre el constructivismo piagetiano y la teoría de las representaciones sociales propuesta por Duveen (1997), lo cual permite revisar el constructivismo de Piaget y transformarlo en un constructivismo social. No obstante, dicha convergencia supone la especificidad de las disciplinas, es decir, tanto los psicólogos sociales como los psicólogos del desarrollo enfocan sus investigaciones desde las posiciones propias de sus disciplinas y, desde allí, se vinculan con la otra. En este sentido, se considera preferible mantener la autonomía relativa de las disciplinas y su colaboración en la investigación, lo que justamente puede transformarlas.

A continuación, sobre la base del concepto de *marco epistémico* (Piaget y García, 1982), se examinarán las investigaciones realizadas por Duveen y sus colaboradores (Zittoun *et al.*, 2007), comparándolas con las que se han llevado a cabo en el marco de la psicología genética crítica sobre el desarrollo del conocimiento de dominio social.

LA DEFENSA DE LA COMPATIBILIDAD ENTRE LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN

Las obras de Moscovici (1984) y de Denise Jodelet (1991), Duveen, (2001), Ivana Marková (2003) y Sandra Jovchelovitch, (2006) han situado a las

representaciones sociales en un marco de supuestos ontológicos y epistemológicos, que puede denominarse como marco epistémico o metateoría relacional: un conjunto interconectado de principios que subyacen a la investigación psicológica y que describen y prescriben lo que es significativo y lo que no lo es, lo que es aceptable o inaceptable, lo que es central o periférico en una disciplina científica. En otras palabras, el marco epistémico define el contexto en el cual los conceptos teóricos y los preceptos metodológicos se construyen. Asimismo, es la fuente de la consistencia y coherencia de las teorías, porque permite establecer las categorías y los constructos más básicos del campo. El marco epistémico de la teoría de las representaciones sociales se caracteriza por rechazar cualquier dualismo ontológico entre individuo y sociedad (como fue el caso del cognitivismo psicológico o la sociología de Émile Durkheim) o epistemológico entre sujeto y objeto, y su herencia, que «dicotomizó» a la teoría y a la experiencia en el positivismo. Claramente, los autores mencionados han dejado en claro que la producción simbólica de las representaciones sociales se da en las interrelaciones sociales, emergen en un sistema de acción y comunicación dialógica.

En el caso de los conocimientos sociales, Patrick Leman y Gerard Duveen (1996) han articulado los componentes social e individual que el marco epistémico escisionista había disociado. Este ha presidido una buena parte de la historia de la psicología cognitiva y las ciencias sociales, ya que en el planteo de los problemas como en su tratamiento consideró como separados tajantemente a los componentes de la experiencia del mundo. Así, la psicología cognitiva estudió los procesos intelectuales como elaboraciones de representaciones dentro del aparato cognitivo, dejando a las condiciones culturales sin relacionarlas con la actividad intelectual, salvo como *input* para el procesamiento. Leman y Duveen (1996) plantearon que las identidades de género «restringían» la elaboración de las ideas morales. El estudio realizado por ambos investigadores muestra que las identidades de género, entendidas como la apropiación de las representaciones sociales, proveían de un código para manejar las interacciones entre los sujetos ante una cuestión moral y daban una dirección a la argumentación individual durante la situación. Incluso, durante el proceso ontogenético por el cual las identidades de género se constituyen, por la apropiación de las representaciones sociales disponibles en la cultura, existe una influencia del desarrollo de las capacidades individuales. Esto es: la representación social que preexiste a los bebés no es simplemente interiorizada ni absorbida por ellos. Los autores identificaron una actividad individual de construcción del conocimiento y renegociación de los significados colectivos (Lloyd y Duveen, 1992 y 2003).

Ahora bien, la propia psicología genética de los conocimientos sociales también se sitúa en un marco epistémico relacional. Esto posibilita un

diálogo con la teoría de las representaciones sociales, al otorgarle un lugar en sus explicaciones, justificando la compatibilidad entre los programas, en contra de la tesis de la incompatibilidad o la inconmensurabilidad. Dicho de otro modo, la psicología genética en su versión crítica involucra una ontología donde cada elemento de la experiencia con el mundo solo existe por su conexión constitutiva con su dual y en una dinámica de transformación: lo intersubjetivo con lo subjetivo, y recíprocamente; el organismo respecto del medio; la naturaleza respecto de la cultura, o el individuo con la sociedad. Parafraseando a Hegel, lo «real es relacional», en el sentido de que todo lo que existe en el mundo social, incluido el mundo psicosocial, son las relaciones. El marco epistémico relacional orientó la obra de Piaget (como también de Vigotsky), al basar su constructivismo en las interacciones constitutivas entre sujeto y objeto, rompiendo con el dualismo epistemológico, al estudiar la formación del pensamiento lógico matemático (Castorina y Baquero, 2008). Sus unidades de análisis fueron la relación bipolar entre esquema y observable, o asimilación y acomodación. Así, esta perspectiva dio lugar a la atribución de interrelaciones dinámicas al desarrollo psicológico, lo que brindó especificidad a sus explicaciones sistémicas. Incluso, toma distancia del individualismo al proponer una indisociable relación entre conocimiento individual y formas de interacción social, por constricción o por cooperación.

En el marco epistémico relacional, común a la teoría de las representaciones sociales y a la psicología genética, las incompatibilidades o antinomias fundamentales se disuelven, porque los términos de las dicotomías tradicionales en la psicología (sujeto y objeto; individuo y sociedad; cultura y actividad cognitiva, entre otras) llegan a ser tratados como relativos unos a otros y, si es de este modo, entonces no hay cuestión de privilegio entre ellos. Siguiendo este mismo espíritu, en la obra de Duveen se sostiene una disociación entre los estudios sobre el desarrollo cognitivo (en una perspectiva piagetiana) y los socioculturales o vigotskianos (siguiendo el enfoque de Moscovici). Esto ha sido afirmado por Marková: «Los estudios de Duveen sobre el desarrollo del niño están principalmente influenciados por la epistemología de Piaget, mientras sus estudios socioculturales deben una gran parte a Moscovici» (Marková, 2010: 41). Estamos de acuerdo con Psaltis y Zapiti (2014) en que las líneas de investigación iniciadas por Piaget y por Vigotsky dependen del marco epistémico, sin utilizar epistemologías radicalmente distintas para cada una.

Con todo, las insuficiencias del modo en que Piaget vinculó al individuo con la sociedad o a los conocimientos construidos con la cultura fueron el motivo por el cual se hizo preciso ahondar en esas relaciones. Se impone revisar el constructivismo piagetiano, como sucede en cualquier práctica científica, para superar sus dificultades y hacerlo converger con la teoría de

las representaciones sociales: introduciendo conceptos, además de estructuras operatorias, para estudiar los conocimientos sociales; dando un lugar relevante a las prácticas sociales de las que participan los sujetos, incluso a la intervención de las representaciones sociales en los procesos cognitivos. En tal sentido, Jovchelovitch y Wagoner (2013) afirman que, más allá de Piaget, es preciso mostrar que conocer un objeto involucra que este ya está conocido y significado por un contexto sociocultural. En ese trabajo se retoma esa tesis, ya postulada en una obra tardía de Piaget y García (1982), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, que por lo general los psicólogos del desarrollo no suelen leer. Específicamente, se trata de la tesis de que todos los objetos a conocer están presignificados por representaciones sociales o ideologías preexistentes a los sujetos, que condicionan su posibilidad de conocer. La actividad cognoscitiva no asimila objetos puros, sino situados en representaciones sociales y concepciones del mundo.

Más aún, no solo hay un marco epistémico relacional que orienta la investigación psicológica, en un sentido más general, sino que se postula otra metateoría, vinculada a la anterior y de sentido más restringido, compartido por la perspectiva crítica de la psicología genética y la teoría de las representaciones sociales. Básicamente, Moscovici (1961) ha mostrado que la producción simbólica tiene lugar en las interrelaciones entre el sujeto individual, el otro y el mundo-objeto, de modo tal que una representación social emerge en un sistema de acción y comunicación dialogal. Como es sabido, el objeto es generado conjuntamente por el Ego y el Alter, de modo tal que este modo de pensamiento hace de la triangularidad una línea epistemológica que subyace a la propia teoría psicológica de las representaciones sociales. Así, un objeto es generado conjuntamente por el Ego y el Alter en su interacción comunicativa. Las representaciones sociales se sitúan dentro de un triángulo, donde Ego y Alter se tratan como complementarios, lo que determina su relación con el objeto (Marková, 2003).

Con respecto a la psicología genética, la naturaleza misma de los objetos de indagación y los interrogantes que se formularon a partir de ciertos hallazgos empíricos llevaron a plantear la insuficiencia de la psicología genética clásica, lo cual volvió necesaria la consideración de las prácticas sociales de las que los sujetos participan y los significados que se construyen en ellas. Ahora bien, al modificar el estudio del conocimiento social individual se establece también una perspectiva epistemológica triádica para el desarrollo intelectual en la propia psicología genética. Así, se postula que la construcción de las nociones sociales, como el trabajo, la justicia, la política, el castigo o la intimidad, es posibilitada y restringida por las posiciones identitarias vinculadas a las representaciones sociales de una comunidad. De este modo, en los estudios de la construcción individual de ideas sociales en las interacciones de las que participan los individuos, la triangularidad se constituye entre

sujeto-objeto y representaciones sociales. Si bien en tales casos el centro de la indagación es la relación del sujeto con el objeto de conocimiento, se considera que sus interacciones están mediadas por las representaciones sociales. Por ello, el sujeto epistémico de la tradición piagetiana clásica es reformulado como un sujeto psicosocial, de modo tal que las asimetrías entre el sujeto y el otro, expresadas en creencias colectivas, juegan un rol constructivo.

Claramente, el propósito de los argumentos que se despliegan en este trabajo no es el de recuperar aspectos del pensamiento de Piaget para vincularlos con la psicología social genética, sino el de transformar el núcleo del programa de investigación de la psicología genética para avanzar en el estudio de los conocimientos sociales. Las prácticas sociales son constitutivas de la propia actividad cognitiva de los sujetos en cuanto restringen la construcción de conocimientos sociales de los individuos, no son exteriores ni simplemente se le asocian, hacen posible su propia existencia. Los objetos del mundo social se construyen en las prácticas de los individuos, por lo tanto, sin ellas no hay pensamiento social y, a la vez, le ponen límites a lo pensable acerca de la sociedad (Castorina, 2010). Se plantea así una «tensión» esencial entre el polo de la actividad constructiva y el de sus condiciones restrictivas, dado que ambos no pueden ser concebidos de manera independiente.

En este sentido, la psicología genética crítica destaca que las prácticas sociales son consideradas como indisociables de sus significaciones para el grupo de pertenencia, de las representaciones sociales, las primeras son simultáneas con la preexistencia de las creencias colectivas. De este modo, la originalidad de este tipo de indagación psicológica reside en esta peculiar vinculación entre las prácticas y creencias sociales con los procesos de construcción conceptual de los individuos. Como se ve, la unidad de análisis cambia en la propia psicología genética, al indagar las relaciones entre la constitución de los conceptos y su contexto de prácticas y representaciones sociales.

Asimismo, los estudios realizados en el marco de la psicología genética crítica admiten la existencia de estados de polifasia cognitiva (Barreiro y Castorina, 2012; Castorina, Barreiro y Carreño, 2010), ya que los conceptos y sus modificaciones coexisten e interactúan con otras formas de saber que no presentan estadios o niveles en su desarrollo (en el sentido de un pasaje de menor a mayor validez), como es el caso de las representaciones sociales (Wagoner, en este libro). Más aún, se abandona la idea de un desarrollo único del conocimiento que marcha hacia estados de mayor consistencia como postuló Piaget (1990) en muchos pasajes de su obra. Por el contrario, postulamos una relación de adecuación entre las distintas situaciones y los modos de pensamiento, sin que medie necesariamente una línea evolutiva

entre ellos. Como los niños viven en espacios cotidianos, no hay razón para esperar que en el desarrollo histórico un modo de razonamiento, por ejemplo el científico, se convierta en la finalidad a alcanzar por su conocimiento (Barreiro y Castorina, 2012).

LA INTERVENCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOGÉNESIS DE LAS ESTRUCTURAS Y LOS CONCEPTOS SOCIALES

En primer lugar, cabe recordar la noción de operatividad en contexto, una metáfora central de la psicología social genética, también aceptada por la psicología genética crítica: las estructuras operatorias no son entendidas más como formas puramente abstractas, sino que logran su realidad psicológica cuando el pensamiento se realiza en un contexto particular. Es solo en un contexto que emergen las operaciones intelectuales, tal como lo muestran los estudios pospiagetianos denominados de tercera generación y dedicados a localizar las configuraciones del sujeto-otro-objeto en su contexto social (Zittoun *et al.*, 2007). Cabe señalar que estas indagaciones acerca de la influencia de las interacciones sociales y las asimetrías entre pares sobre el desarrollo del conocimiento han sido denominadas estudios de psicología del desarrollo (Psaltis y Duveen, 2007; Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009). A la vez, se ha mostrado que las actividades constructivas de los individuos son condiciones para la intervención de las representaciones en experiencias de origen piagetiano (Leman y Duveen, 1999).

En segundo lugar y como ya se ha mencionado, los estudios de Leman y Duveen (1999) han establecido que las identidades de género proveen un código para que los sujetos se muevan en las interacciones que tratan sobre una cuestión moral, y dando una dirección a la argumentación moral. Particularmente, describieron el interjuego entre la autoridad de estatus, debida a las representaciones sociales de género, y la autoridad epistémica, referida a la mayor racionalidad de los argumentos basados en la reciprocidad y el respeto mutuo. La muestra de los investigadores estaba conformada por niños y niñas, de edades en las que se supone que los sujetos son «intermediarios» entre un pensamiento moral heterónomo y uno autónomo. Además se tuvo en cuenta el género, ya que se consideró que, en la interacción propuesta a los sujetos, habría una influencia muy relevante de la autoridad de estatus (en este caso de género) que los sujetos otorgan a sus contrapartes en la discusión. Se presentaron dos historias piagetianas clásicas: una referida a un niño que rompe muchas tazas sin hacerlo a propósito y otra, a un niño que rompe solamente una, al realizar una acción

que le estaba vedada. Luego se les preguntó si alguno de aquellos niños «era más malo» que el otro. Se clasificó a los sujetos de acuerdo a sus juicios heterónomos o autónomos sobre los aspectos morales de la situación. Se determinaron cuatro grupos de sujetos de acuerdo con su tipo de respuesta y su género: mujeres autónomas (M), mujeres heterónomas (m), varones autónomos (V) y varones heterónomos (v).

Para la fase de interacción se conformaron parejas, teniendo en cuenta variar la composición de acuerdo con el género y el tipo de respuesta. Así, las parejas resultantes fueron V-v; M-m; M-v y V-m. Se realizó un análisis del tiempo que las parejas tardaron en llegar a una respuesta conjunta, de las justificaciones y la fortaleza de los argumentos que se utilizaba en cada una. Se demostró que las parejas en las que la autoridad de estatus coincidía con la autoridad epistémica tardaban menos tiempo en llegar a una respuesta acordada y que sus argumentos esgrimidos para «convencer» al otro eran más simples. Así, en el intercambio M-v, el tiempo transcurrido hasta el logro de una respuesta común fue mayor, ya que el sujeto heterónomo bajo el influjo de la autoridad de estatus tarda en aceptar la autoridad epistémica de la mujer. Los propios argumentos de autonomía son asociados con una autoridad epistémica, y además se caracteriza el modo de intervención de la autoridad de estatus (a través de la representación de género). Se reconoce un avance cognoscitivo al considerar a la autoridad de estatus como una variable a ser «superada» (cuando no coincide con la autoridad epistémica), hacia una atmósfera de libre intercambio que daría lugar a los juicios autónomos.

Algunos años más tarde, Tania Zittoun y otros autores (Zittoun *et al.*, 2003) reinterpretaron los estudios sobre interacciones de pares respecto del juicio moral, identificando los estilos de argumentos –en cuanto recursos simbólicos– utilizados por los niños ante el problema planteado por el investigador. Sus hallazgos muestran que las representaciones sociales no operan respecto de un individuo que tiene que asumir en soledad un curso de acción, sino en situaciones microgenéticas de interacción entre pares y de asimetría. Una vez más, estos estudios permiten pasar del sujeto epistémico de la psicología genética clásica a un sujeto psicosocial, que participa en relaciones triádicas, donde las asimetrías juegan un rol constructivo. Similarmente, aquellas relaciones triádicas valen para los conocimientos sociales conceptuales, vinculados al dominio de las interacciones sociales con el objeto (conocimiento histórico, político o sobre la autoridad escolar).

Por otra parte, las indagaciones psicogenéticas revelan una notoria insatisfacción con una explicación del conocimiento en términos exclusivos de la conceptualización individual, por ejemplo, la persistente «personalización» en la caracterización de la autoridad política y de los fenómenos históricos se contrapone a la tesis de una construcción progresiva del

pensamiento. Así, los niños y adolescentes tienden a considerar que la autoridad presidencial concentra el poder, se ocupa de hacer el bien, no tiene límites en su accionar, salvo morales (Lenzi y Castorina, 2000), o se ha puesto en evidencia la creencia ampliamente difundida en los conocimientos históricos, de que la nación existe desde la aparición del hombre, incluso antes (Carretero y Kriger, 2011). Dicha «personalización» y la concepción de la «nación sustancializada» en el pensamiento histórico de los sujetos permanecen más allá de los cambios conceptuales, resistiendo a su modificación argumentativa. Las características de las respuestas –en el propio desarrollo e incluso en sala de clase– indican rasgos irreductibles a los sistemas conceptuales. Hay indicadores empíricos de la vigencia de conocimientos ligados a la vida familiar, anclados en la memoria social, de creencias de conjunto sobre una sociedad naturalizada, como, por ejemplo, que el presidente sea intrínsecamente «benefactor», su carácter fuertemente moralista y personalizador, lo que se encuentra también en la interpretación de la historia. Estamos ante una convivencia y entrecruzamiento de conceptos elaborados individualmente y creencias colectivas que son apropiadas por los sujetos en un estado de polifasia cognitiva. En síntesis, en las indagaciones recientes de la psicología genética crítica se vuelve evidente la intervención de las representaciones sociales en la formación de nociones infantiles (Barreiro, 2009, 2012 y 2013; Barreiro y Castorina, 2012; Castorina, 2008).

Finalmente, es relevante señalar que la psicología genética, por su lado, puede contribuir a explicar la ontogénesis de las representaciones sociales en base a la utilización de la teoría explicativa de la actividad constructiva de los sujetos. Se ha postulado que los mecanismos que intervienen en dicho proceso son válidos para dar cuenta de la apropiación de las representaciones sociales, como se analiza de manera detallada en el trabajo de Barreiro y Castorina referido a la intervención de las inferencias dialécticas incluido en este libro.

LA COLABORACIÓN ENTRE LAS DISCIPLINAS

Por lo todo lo expuesto en este capítulo, ambos programas de investigación son compatibles: por una parte, las representaciones sociales se han convertido en condiciones restrictivas para el estudio de los procesos de construcción individual de nociones sociales, tal como lo muestran o sugieren diversos trabajos (Castorina, 2010; Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009); por otra parte, la psicología genética crítica es un instrumento para avanzar en la comprensión de la ontogénesis de las representaciones sociales. Ello es posible porque comparten un mismo marco epistémico

relacional, una concepción del mundo que orienta la formulación de las unidades de análisis, en cuanto se postula una dialéctica (en sentido hegeliano o marxista) entre los componentes de los procesos bajo estudio, por la interacción dialéctica de los términos en juego. En el caso de la psicología del desarrollo, se trata de la relación entre el individuo y el objeto de conocimiento, mediado por las representaciones sociales. En el caso de la teoría de las representaciones sociales, tal interacción se establece entre el individuo y la sociedad o la tríada del sujeto, alter y objeto (Castorina, 2014).

La psicología genética ha contribuido con las inferencias dialécticas que corresponden al cambio de los significados en la ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia. En la investigación de Alicia Barreiro, en este libro, se puede observar que las diferentes representaciones se van integrando en las narrativas de los sujetos, articulando los campos de significación, alcanzando una comprensión donde la retribución se subsume al utilitarismo, como un método para alcanzar un fin. De ese modo, las dos significaciones, antes disociadas, pasan a ser relativas entre sí. En resumen, el estudio de estos procesos permite aproximarse a un tipo de actividad cognitiva involucrada en los procesos de activación psicológica (Duveen y Lloyd, 2003) de las representaciones sociales, por el que se constituye la identidad de los individuos. No obstante, futuras investigaciones deberán ampliar el estudio de otros mecanismos cognitivos que podrían estar involucrados, como la abstracción, la generalización, las tematizaciones o el pensamiento por analogías.

Asimismo, se justifica situar a las representaciones sociales como mediadoras de las interacciones del sujeto y el objeto en el conocimiento social. De este modo, se sostiene una transformación de la psicología genética, al cuestionar la tesis de un desarrollo lineal y universal del conocimiento, particularmente cuando se estudian los conocimientos de los sujetos en los contextos de sus vidas cotidianas, con las restricciones producidas por las prácticas y representaciones sociales. Además, al estudiar la construcción de las estructuras y de los conceptos, los psicólogos del desarrollo deben asumir la polifasia cognitiva entre conocimiento conceptual y las representaciones sociales.

El punto crucial a destacar es que en este capítulo se desplegaron argumentos que posibilitan sustentar la afirmación de que la revisión de la psicología genética permite otorgar un rol al poder y a las asimetrías comunicativas en la comprensión de la adquisición de las nociones sociales, como aseveran los autores de la psicología social genética. No obstante, se sostuvo el rechazo a la tesis de que las estructuras y los conceptos que adquieren los niños sean representaciones sociales, aunque se reconoce que son formas de la cultura donde viven los sujetos, es decir, significados que los están esperando. Tales significados colectivos preexisten a los sujetos y

definen los sistemas de argumentación, que no expresan posiciones de los grupos sociales ante fisuras culturales.

Por su parte, la teoría de las representaciones sociales debe asumir que la polifasia cognitiva no incluye solo la convivencia y las interacciones entre ideas científicas y representaciones del sentido común, sino también los conceptos o las estructuras operatorias elaboradas por los individuos. En ocasiones, la teoría de las representaciones sociales sugiere que los conocimientos individuales son adquiridos de manera inmediata y uniforme, sin demasiadas interacciones y esfuerzo. Por el contrario, las investigaciones realizadas por la psicología del desarrollo muestran un prolongado esmero intelectual y una reorganización de las ideas, imprescindible para la interiorización de las representaciones sociales. En este sentido, la teoría de las representaciones sociales se beneficiaría de la aceptación explícita de los avances en la investigación de la psicología genética crítica.

Por lo dicho, preferimos mantener a la psicología social genética, que es una perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, y a la psicología genética como diferentes y compatibles: mientras la primera estudia cómo las interacciones sociales constituyen el desarrollo de los conocimientos, la segunda estudia cómo la interacción sujeto-objeto constructiva de los conocimientos está mediada por las representaciones y las prácticas sociales con el objeto. Es posible mantener la identidad de los programas de investigación de la teoría de las representaciones sociales y de la psicología genética crítica, en lugar de subsumir a esta última dentro de la psicología social genética, manteniendo su propia perspectiva teórica y metodológica. Es de esperar que los estudios multidisciplinarios puedan introducir en ellos cambios significativos, especialmente los dedicados a la ontogénesis de las representaciones sociales o la construcción individual de conceptos sobre los fenómenos sociales.

Los argumentos basados en la renovación de las investigaciones empíricas y en la reflexión que ha explicitado el marco epistémico relacional parten del núcleo duro de los programas de investigación. De esta manera, se abren nuevas preguntas sobre las dificultades que surgen al intentar vincular a la psicología del desarrollo (en este caso la psicología genética crítica) con la teoría de las representaciones sociales. Incluso, convocan a la vigilancia para romper con dos obstáculos epistemológicos, que insisten una y otra vez: por un lado, la escisión entre individuo y sociedad, o entre representación y práctica, que retorna en las ciencias sociales. Por el otro, la creencia de que se puede estudiar lo nuevo –aquí la subjetivación de las representaciones sociales o su intervención sobre el desarrollo individual– apelando a un reciclado de los conceptos y métodos de un programa, sin revisarlos. En definitiva, no se trata simplemente de un diálogo entre los psicólogos sociales y del desarrollo, sino de una genuina colaboración, bien

fundada, entre programas de investigación que se van modificando en su despliegue histórico, en la formulación de problemas y de hipótesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreiro, Alicia

2009 «La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo», en *Psykhe,* vol. 18, nº 1, pp. 73-84. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v18n1/art07.pdf> [consulta: 16 de agosto de 2017].

2012 «El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?», en *Estudios de psicología*, vol. 33, nº 1, pp. 67-77. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Barreiro/publication/261626152_El_desarrollo_de_las_justificaciones_del_castigo_conceptualizacion_individual_o_apropiacion_de_conocimientos_colectivos/links/5749b5fa08ae2e0dd3018360/El-desarrollo-de-las-justificaciones-del-castigo-conceptualizacion-individual-o-apropiacion-de-conocimientos-colectivos.pdf> [consulta: 16 de agosto de 2017].

2013 «The Appropriation Process of the Belief in a Just World», en *Integrative Psychological and Behavioral Sciences,* vol. 47, nº 4, pp. 431-449.

Barreiro, Alicia y Castorina, José Antonio

2012 «Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral», en *Infancia y aprendizaje,* vol. 35, nº 4, pp. 471-481.

Carretero, Mario y Kriger, Miriam

2011 «Historical Representations and Conflicts about Indigenous People as National Identities», en *Culture and Psychology*, vol. 17, nº 2, pp. 177-195.

Castorina, José Antonio

2002 «El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo», en *Psykhe*, vol. 11, nº 1, pp. 15-27. Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/download/453/432> [consulta: 17 de agosto de 2017].

2005 «La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista», en íd. (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-44.

2008 «El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, nº 135, pp. 757-768. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a10.pdf> [consulta: 16 de agosto de 2017].

2010 «The Ontogenesis of Social Representations: A Dialectic Perspective», en *Papers on Social Representations*, vol. 19, pp. 18.1-18.19. Disponible en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_18Castorina.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2017].

2014 «La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales», en Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia (coords.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-34.

Castorina, José Antonio (coord.)

2005 *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 19-44.

Castorina, José Antonio *et al.*

2010 «La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto», en Castorina, José Antonio (coord.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría,* Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 216-237.

Castorina, José Antonio y Baquero, Ricardo

2008 *Dialéctica y psicología del desarrollo,* Buenos Aires, Amorrortu.

Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia (coords.)

2014 *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia y Carreño, Lorena

2010 «El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, pp.131-151.

Castorina, José Antonio y Lenzi, Alicia (comps.)

2000 *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.

Doise, Willem

1982 *L'explication en psychologie sociale*, París, Presses Universitaires de France.

Duveen, Gerard

1994 «Crianças enquanto atores sociais: as representaçôes sociais em desenvolvimento», en Guareschi, Pedrinho y Jovchelovitch, Sandra (orgs.), *Textos em representaçôes sociais,* Petrópolis, Vozes, pp. 261-296.

1997 «Psychological Development as a Social Process», en Smith, Leslie; Drockrell, Julia y Tomlison, Peter (eds.), *Piaget, Vygotsky and beyond,* Londres-Nueva York, Routlege, pp. 52-69.

2001 «Introduction. The Power of Ideas», en Moscovici, Serge, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Nueva York, New York University Press, pp. 1-17.

2007 «Culture and Social Representations», en Valsiner, Jaan y Rosa, Alberto (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 543-559.

2013 «Social Life and the Epistemic Subject», en Moscovici, Serge; Jovchelovitch, Sandra y Wagoner, Brady (eds.), *Development as a Social Process: Contributions of Gerard Duveen*, Londres, Rutledge, pp. 67-89.

Duveen, Gerard y De Rosa, Annamaria

1992 «Social Representations and the Genesis of Social Knowledge», en *Ongoing Production on Social Representations - Productions Vives sur les Représentations Sociales,* vol. 1, nº 2-3, pp 94-108. Disponible en: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Duvee.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara

2003 «Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 29-40.

Emler, Nicholas y Ohana, Jocelyne

1993 «Studying Social Representations in Children: Just Old Wine in New Bottles?», en Breatwell, Glynis y Cauter, David (eds.), *Empirical Approaches to Social Representation,* Oxford, Clarandon Press, pp. 63-89.

Jodelet, Denise

1991 *Madness and Social Representations,* Berkeley, University of California Press.

Jovchelovitch, Sandra

2006 *Knowledge in Context*, Londres, Routledge.

Jovchelovitch, Sandra y Wagoner, Brady

2013 «Introduction», en Moscovici, Serge; Jovchelovich, Sandra y Wagoner, Brady (eds.), *Development as a Social Process*, Londres, Routledge.

Leman, Patrick

2010 «Social Psychology and Developmental Psychology: Conversation or collaboration?», en *Papers on Social Representations,* vol. 19, pp 1-8.

Leman, Patrick y Duveen, Gerard

1996 «Developmental Differences in Children's Understanding of Epistemic Authority», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 26, nº 5, pp. 683-702.

1999 «Representations of Authority and Children's Moral Reasoning», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 29, nº 5-6, pp. 557-575. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6%3C557::AID-EJSP946%3E3.0.CO;2-T/epdf> [consulta: 20 de agosto de 2017].

Lenzi, Alicia y Castorina, José Antonio

2000 «Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar», en íd. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.

Lloyd, Barbara y Duveen, Gerard

1992 *Gender Identities and Education: The Impact of Starting School*, Londres, Harvester Wheatsheaf.

2003 «Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones de género», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 41-64.

Marková, Ivana

2003 *Dialogicality and Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press.

2010 «Gerard Duveen on the Epistemology of de Social Representations», en *Papers on Social Representations*, vol. 19, pp. 1-9. Disponible en : <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_04Markova.pdf> [consulta: 1 de octubre de 2017].

Moscovici, Serge

1961 *La psychanalyse, son image et son public,* París, Presses Universitaires de France [trad. cast.: *El psicoanálisis, su imagen y su público,* Buenos Aires, Huemul, 1979].

1984 «The Phenomenon of Social Representations», en Far, Robert y Moscovici, Serge (eds.), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-69.

1990 «Social Psychology and Developmental Psychology: Extending the Conversation», en Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara (eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge,* Nueva York, Cambridge University Press, pp. 164-185.

Piaget, Jean

1980 *Las formas elementales de la dialéctica*, Barcelona, Gedisa.

1990 *La equilibración* de las estructuras cognitivas. *Un problema central del desarrollo*, Madrid, Siglo Veintiuno. [1975]

Piaget, Jean y García, Rolando

1982 *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo Veintiuno.

Psaltis, Charis y Duveen, Gerard

2007 «Conservation and Conversation Types: Forms of Recognition and Cognitive Development», en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, nº 1, pp. 79-102.

Psaltis, Charis; Duveen, Gerard y Perret-Clermont, Ann-Nelly

2009 «The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development», en *Human Developmental Psychology*, vol. 52, nº 5, pp. 291-312.

Psaltis, Charis y Zapiti, Anna

2014 *Interaction, Communication and Development. Psychological Development as a Social Process*, Nueva York, Routledge.

Wagner, Wolfgang

1992 «Social Cognition vs. Social Representations - A Comment on Duveen & De Rosa», en *Ongoing Production on Social Representations - Productions Vives sur les Repésentations Sociales*, vol. 1, nº 2-3, pp. 109-115. Disponible en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Wagn2.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2017].

Zittoun, Tania *et al.*

2003 «The Uses of Symbolic Resources in Transitions», en *Culture and Psychology*, vol. 9, nº 4, pp. 415–48. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Charis_Psaltis/publication/39731524_The_Use_of_Symbolic_Resources_in_Developmental_Transitions/links/0fcfd50a0e34a1e9f2000000/The-Use-of-Symbolic-Resources-in-Developmental-Transitions.pdf> [consulta: 19 de agosto de 2017].

2007 «The Metaphor of the Triangle in Theories of Human Development», en *Human Development*, vol. 50, nº 4, pp. 208-229.

CAPÍTULO 2

Procesos de constructivos individuales en la apropiación de las representaciones sociales

Alicia Barreiro y José Antonio Castorina

LA ONTOGÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

De acuerdo con Gerard Duveen y Barbara Lloyd (2003; Duveen, 2001), las representaciones sociales se pueden caracterizar como estructuras genéticas en la medida en que es posible distinguir tres niveles de análisis en su desarrollo: sociogénesis, microgénesis y ontogénesis. Este capítulo se ocupará particularmente de la ontogénesis de las representaciones sociales, entendida como el proceso por el que los individuos reconstruyen las representaciones y, al hacerlo, elaboran sus identidades sociales (Duveen y Lloyd, 2003). Durante este proceso, los niños se apropian de las representaciones sociales que los preexisten y que son comunes a sus padres y otros adultos miembros del grupo social al que pertenecen. De esta manera, por la apropiación de las representaciones sociales propias de su comunidad, los niños se convierten en actores sociales. No obstante, la ontogénesis de las representaciones sociales no se reduce a la infancia, sino que ocurre cada vez que los individuos se integran a la vida de nuevos grupos y hacen suyos los significados que guían las interacciones con ellos, como, por ejemplo, cuando alguien pasa a formar parte de un cierto grupo de profesionales.

Serge Moscovici (1990 y 2001) planteó que las representaciones sociales derivan de la interacción social y suministró las razones por las cuales es imposible explicarlas desde una psicología centrada en los individuos. Además, vinculó a las creencias sociales con la experiencia individual, en oposición a los postulados filosóficos que habían disociado al individuo y a la sociedad en la psicología social. De esta manera, afirmó que la psicología del desarrollo y la psicología social son dos caras de una misma disciplina,

dado que la primera se ocupa a nivel individual de aquello de lo que se ocupa la segunda a nivel colectivo (Castorina, en este libro). Sin embargo, Moscovici no avanzó en el estudio sistemático de la actividad por la cual los individuos se apropian de las representaciones sociales de los grupos a los que pertenecen. Probablemente, esta omisión se deba a su esfuerzo por distinguir a las representaciones sociales de las representaciones conceptualizadas por la psicología cognitiva. Asimismo, es posible que las reflexiones de Moscovici (1990) sobre la especificidad de los objetos de estudio de la psicología social y de la psicología del desarrollo hayan dado lugar a la escasez de estudios empíricos sobre la ontogénesis de las representaciones sociales. De acuerdo con su propuesta, la especificidad de la conciencia humana exige que su estudio recurra a la interpretación de la naturaleza individual de la experiencia social. Sin duda, en ese proceso pueden identificarse diferentes momentos, así como también operaciones específicas a través de las cuales las conciencias singulares se articulan entre sí y con la cultura. No obstante, Moscovici (1990) considera que este análisis se sitúa fuera del foco de interés de la psicología social y constituye el objeto de estudio de la psicología del desarrollo.

En cambio, Duveen (1994) propuso que el asumir una perspectiva genética para el estudio de las representaciones sociales es un desafío para los psicólogos sociales y que, a su vez, para los psicólogos del desarrollo el reto consiste en dar cuenta del modo en el que los niños se convierten en actores sociales. En otras palabras, según esta perspectiva, ambas disciplinas estudian el mismo fenómeno –la construcción del conocimiento social–, pero la psicología social lo hace desde un nivel de análisis posicional, es decir, se centra en el lugar social que ocupan los individuos involucrados en ese proceso; mientras que la psicología del desarrollo lo aborda desde una perspectiva enfocada en el estudio de los proceso psicológicos intraindividuales involucrados (Doise, 1982).

En este capítulo se aborda el proceso de ontogénesis de las representaciones sociales a partir de la tesis metateórica de la compatibilidad de los programas de investigación de la psicología genética y la psicología social, sustentada en que ambos comparten principios ontológicos y epistemológicos (Castorina, en este libro y 2010; Duveen, 2001; Leman, 2010; Psaltis y Duveen, 2007; Psaltis y Zapiti, 2014).

Específicamente, con respecto al estudio de la ontogénesis de las representaciones sociales, es importante dejar en claro que si bien estas son estudiadas por la psicología social, dicho proceso involucra procesos psicológicos que constituyen el objeto de estudio de la psicología del desarrollo. Por lo tanto, la indagación de su proceso de apropiación por parte de los individuos exige la colaboración multidisciplinaria. No obstante, aunque la investigación se enriquecería articulando las aportes de ambas disciplinas, hasta el momento solo se cuenta con algunos pocos estudios que han

llevado a cabo esta tarea (p. ej., Barreiro, 2012, 2013 y en este libro; Lloyd y Duveen, 2003). En consecuencia, no se ha avanzado demasiado en la explicación de los mecanismos constructivos involucrados en la apropiación de las representaciones sociales.

Por todo lo dicho, el estudio de la ontogénesis de las representaciones sociales coloca en un primer plano la apropiación de estructuras de significados colectivas que son reconstruidas por los individuos al apropiarse activamente de ellas. A los fines de esclarecer ese proceso, en este capítulo se recurre la propuesta de Jean Piaget (1975 y 1980), sobre las inferencias dialécticas –inferencias que no reiteran las premisas en la conclusión– y dan lugar a la construcción de nuevos significados. Tales inferencias corresponden al mecanismo de equilibración (Piaget, 1975), que explica las transformaciones de los conocimientos por la actividad cognoscitiva de los individuos con los objetos de conocimiento. Puntualmente, en este capítulo se plantea que las inferencias dialécticas resultan instrumentos cognitivos fructíferos para los investigadores, a los fines de poner en evidencia las transformaciones de las representaciones sociales durante su apropiación por parte de los individuos y avanzar así en el esclarecimiento de su ontogénesis. Cabe aclarar que el término *dialéctica* es interpretado aquí en un sentido diferente al planteado originalmente por la psicología genética, es decir, se diferencia del enfoque metodológico sustentado en la articulación de elementos opuestos en la constitución de unidades de análisis para el estudio del desarrollo cognoscitivo, como, por ejemplo, la asimilación y la acomodación, el sujeto y el objeto de conocimiento o las estructuras y los procedimientos (Castorina y Baquero, 2008).

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar la potencialidad de la categoría *inferencia dialéctica* –en sus diferentes modalidades– como instrumento para indagar la construcción de significados implicada en la ontogénesis de las representaciones sociales. Para ello, se revisará el sentido que Piaget le atribuye a la dialéctica como proceso inferencial generador de novedades cognitivas. Luego, se presentarán estudios empíricos dedicados a la ontogénesis de las representaciones sociales, para establecer la pertinencia de tal categoría. Por último, se analizarán las ventajas y dificultades que se desprenden de esos estudios y sus consecuencias para la investigación futura.

LAS INFERENCIAS DIALÉCTICAS EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO CONSTRUCTIVISTA

A pesar de las grandes diferencias entre las épocas históricas y los pensadores, que abarcan desde el pensamiento filosófico chino y la Grecia clásica

hasta las concepciones modernas y actuales, es posible arriesgar una caracterización general de la dialéctica en función de un mínimo significado común a las distintas versiones. El pensamiento dialéctico se ocupa del movimiento y el dinamismo provocado por tensiones –en muchos casos, oposiciones– en sus relaciones internas, que requieren una superación. Un cambio dialéctico es aquel donde las interacciones y tensiones intervienen decisivamente en él. Todas las formas históricas de pensamiento suponen, en algún sentido, un sistema de interacciones simbólicas o cognitivas y postulan la existencia de relaciones entre sus elementos de oposición, diferencia o interacción. Entonces, se plantea la existencia de un proceso de automovimiento del sistema en cuestión, que posibilita la construcción de novedades (Castorina y Baquero, 2008).

Por su parte, Piaget (1980) utiliza uno de los sentidos del término dialéctica para referirse al proceso que posibilita la construcción de novedades en los sistemas lógicos de pensamiento. Desde su perspectiva genética, la construcción de significados por parte de los individuos supone que aquellos elaborados previamente por la interacción con el objeto de conocimiento se incluyen en los nuevos. Aunque estos últimos no se reducen a los primeros, sino que en ese movimiento constructivo surgen conocimientos originales que no se encontraban contenidos en los precedentes. Este proceso se inicia por las contradicciones naturales que se producen ante problemas que el sujeto aún no puede resolver. Tales contradicciones son definidas como inconsistencias entre los esquemas o conceptos con los que cuenta un sujeto para comprender/asimilar el objeto de conocimiento, y dan lugar a conflictos cognitivos (Piaget, 1975 y 1980). Estos últimos refieren a momentos de fuertes desequilibrios en los sistemas de conocimiento de los individuos, aunque solo son una instancia de un proceso más amplio de equilibración de los mismos. La existencia de conflictos por sí misma no da lugar al desarrollo cognitivo, dado que este solo se logra cuando las perturbaciones que desencadenaron los desequilibrios (o conflictos) son compensadas (Piaget, 1975). Así, las contradicciones forman parte de un proceso que involucra mecanismos constructivos que producen la novedad cognoscitiva, esto es, la construcción de nuevos conocimientos. Entonces, dado que Piaget (1980) consideró como dialécticos a esos mecanismos constructivos, a continuación se abordará el proceso inferencial que se pone en juego para superar los conflictos y que conduce a la construcción de novedades, sin hacer referencia a las contradicciones que ocurren en un momento lógicamente anterior.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, Piaget (1980) reconsideró a la dialéctica en términos de una inferencia –no deductiva– que conduce desde un sistema conceptual a otro más avanzado irreductible al primero o que conduce a una conclusión a partir de premisas donde no

estaba incluida. En este sentido, sostuvo la alternancia entre las inferencias deductivas, que son propias del pensamiento en su plano estructural, y las inferencias dialécticas, que permiten interpretar la dinámica del desarrollo cognitivo mediante una derivación no deductiva de otros conocimientos anteriores. De tal manera, la dialéctica es considerada por Piaget (1980) como el lado inferencial de la equilibración de los sistemas cognitivos.

Aunque Piaget (1980) describió cinco modalidades de las inferencias dialécticas, en este trabajo se describirán solo aquellas que resultan pertinentes para el análisis de los resultados de las investigaciones disponibles sobre la ontogénesis de las representaciones sociales: a) el movimiento de indiferenciación, diferenciación e integración de los sistemas de significados, b) la articulación de sistemas de significados que previamente existían de manera independiente y c) la relativización de propiedades que en un primer momento eran consideradas como absolutas o aisladas de otras por los sujetos.[1] Un mismo proceso constructivo de significaciones puede ser examinado desde más de una modalidad dialéctica, dado que cada una de ellas refiere a diferentes niveles de análisis en un mismo proceso.

La primera es crucial para el desarrollo de nuevos significados: es el pasaje desde de la indiferenciación inicial (en términos relativos a un estado de conocimiento) de las propiedades que los sujetos atribuyen a un objeto a su diferenciación y ulterior integración. Piaget (1980) recurrió a una conocida experiencia sobre la articulación de perspectivas espaciales, donde un niño es ubicado frente a una maqueta con tres montañas y se le pide que anticipe cómo se verían desde distintos puntos de vista o proyecciones espaciales. Los niños más pequeños piensan que, desde el lado opuesto a la posición en la que se encuentran, el bloque de montañas se vería tal como lo ven ubicados desde la posición actual, es decir, los puntos de vista que adoptan mentalmente permanecen indiferenciados de la perspectiva que tienen en ese momento. Solo progresivamente llegan a diferenciar los distintos puntos de vista hasta construir un sistema operatorio que permite considerar todas las perspectivas posibles, como, por ejemplo, la inversión de las relaciones derecha-izquierda y adelante-atrás, al girar 180 grados alrededor del bloque de montañas. Solo entonces los niños pueden considerar simultáneamente la reciprocidad de las relaciones en juego, es decir, de las perspectivas espaciales. En este caso, el proceso inferencial permite el pasaje de la indiferenciación de las perspectivas hacia la diferenciación e integración de todos los puntos de vista posibles.

1. No se considerarán las modalidades referidas a la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento ni el círculo entre relaciones preactivas y retroactivas entre conceptos.

Si bien los movimientos dialécticos de indiferenciación, diferenciación e integración propios de este tipo de inferencias dialécticas han sido conceptualizados por Piaget para explicar la formación de los sistemas de conocimiento generales u operatorios, también es posible identificarlos en la génesis de los diferentes niveles de conceptualización en conocimientos de dominio social. Por ejemplo, en la génesis de las ideas infantiles sobre la autoridad política (Castorina y Aisenberg, 1989) se identificó la hipótesis infantil de que el presidente es un benefactor moral, dedicado a realizar lo mejor para el país e intervenir sobre las emergencias. Luego esa hipótesis se transforma y los niños piensan al presidente como un benefactor institucional, dado que hace el bien a la sociedad por medio de cierta normativa y supervisa la actividad de otros, teniendo el poder de la decisión final sobre las leyes. Finalmente, unos poco niños elaboran argumentos más complejos referidos a que el presidente no «debe» hacer el bien como resultado de una virtud que le es propia, sino debido al contrato que une a la sociedad y que su actividad se encuentra regulada por normas sociales y principios morales. En síntesis, esta construcción conceptual sobre la autoridad política comienza con un estado de indiferenciación entre moral y política. Luego, pasa a un nivel intermedio donde se diferencian la actividad política y la moral, lo cual se expresa en que los niños le atribuyen al presidente una función reguladora sobre las leyes. Por último, se produce un movimiento de integración, ya que los sujetos piensan que se requiere de ciertos principios morales para elaborar las leyes y que existen normas que regulan al propio presidente, a quien las personas obedecen porque se ocupa del bien común.

La segunda modalidad dialéctica refiere a la articulación de elementos o sistemas que en un momento lógicamente anterior estaban separados o eran independientes. Fue estudiada por Piaget, por ejemplo, en la explicación de las relaciones entre la adición y la sustracción como operaciones matemáticas, mediante una experiencia donde les pedía a los sujetos que igualasen grupos de fichas con cantidades desiguales, como podrían ser tres, cinco y siete elementos. En principio, los sujetos sacaban del grupo de cinco elementos dos, y se los añadían al grupo de tres y viceversa, volviendo así a la desigualdad de los conjuntos. Cuando los niños actuaban de este modo solo consideraban las adiciones y no las sustracciones. Más tarde, comenzaban a articular las adiciones con las sustracciones, pero solo en el caso en que pudieran apelar a elementos disponibles fuera de los conjuntos que intentaban igualar. Finalmente, los niños resolvían este problema, es decir, lograban igualar las colecciones de elementos compensando las diferencias, gracias a que podían percibir rápidamente que una adición es siempre relativa a una sustracción, esto es, que una implica a la otra. Dicho de otro modo, que $+n$ y $-n$ son simultáneas. Este hecho fundamental de la mutua referencia de las operaciones es semejante a una unidad de con-

trarios, en cuanto dos operaciones contrapuestas remiten una a otra y son ejecutadas coordinadamente para obtener el resultado.

La articulación de sistemas antes independientes, también puede identificarse en otros dominios de conocimiento, más allá del lógico-matemático. Por ejemplo, en los estudios de Susan Carey (1999) sobre el dominio biológico de conocimiento, se pone de manifiesto una reorganización conceptual de las ideas de los niños sobre lo que es un ser vivo, consistente en la coordinación de ideas primeramente independientes. Para los niños de cuatro años de edad, las plantas y los animales son entidades ontológicamente separadas, ya que las primeras son clases naturales sin conducta mientras que los segundos son clases naturales con comportamientos. No obstante, alrededor de los diez años de edad las clases correspondientes a tipos de entidades independientes se coordinan en un tipo ontológico común, dando lugar a la categoría general de seres vivos.

La tercera modalidad de inferencias dialécticas referidas a la relativización permite que una propiedad antes considerada por el sujeto como absoluta o aislada de otras pase a ser reconocida como una parte de un sistema de elementos interdependientes. Por ejemplo, en las experiencias sobre seriación realizadas por Piaget (1975), se puso de manifiesto que en un primer momento los niños pequeños consideran las diferencias de tamaño entre objetos como absolutas, esto es, para ellos algunos objetos son grandes y otros pequeños, sin establecer ninguna relación entre ellos. Años más tarde las diferencias de tamaño son pensadas por los niños como términos relativos –partes de un sistema–, en una seriación donde cualquier objeto es mayor y a la vez menor que los otros.

En líneas generales puede afirmarse que la construcción de nuevos conceptos en buena medida consiste en una ampliación del referencial de la noción y en una relativización de sus propiedades. En el caso de la ya mencionada investigación sobre la noción de autoridad política, para los niños, en un primer momento, el presidente poseía el atributo moral inherente de «hacer el bien de todos». No obstante, en un tercer estadio, cuando los niños pueden pensar sus funciones dentro de un marco normativo, se pone de manifiesto el pasaje de una versión sustancialista a una versión relacional de sus atributos: el presidente tiende a realizar el bien común, pero según lo establecen las normas que regulan sus funciones, por las relaciones en el interior del sistema político.

Por último, cabe señalar un aspecto metodológico de estos estudios: en ocasiones la dialéctica ha sido utilizada por los psicólogos en un sentido especulativo y forzado con respecto a los datos. Por tanto, es necesario preguntarse si es posible legitimarla; pues esto solo es factible mediante la interpretación sistemática de las investigaciones teóricas y empíricas. Se requiere de una teoría sobre el proceso específico de formación de los sistemas

de conocimiento, de modo tal que su reconstrucción se pueda caracterizar como dialéctica, porque de lo contrario se impondría a los datos desde el exterior del campo de fenómenos estudiado. La hipótesis acerca del lugar destacado de las inferencias dialécticas en la construcción del conocimiento se sostiene indirectamente con la verificación de las afirmaciones sobre la génesis de esos sistemas de conocimientos. Más aún, estos estudios han logrado ser consistentes con la teoría psicológica tomada en su conjunto y han cumplido con los motivos que llevaron a postularla, en este caso, dar cuenta de las novedades cognoscitivas (Castorina, 2010). En síntesis, el estudio de las inferencias dialécticas permitió precisar cómo se efectúa la transición de un sistema conceptual a otro, con inferencia de novedades por medio de las relativizaciones y las reorganizaciones.

PROCESOS CONSTRUCTIVOS INVOLUCRADOS EN LA ONTOGÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: EL GÉNERO Y LA JUSTICIA

Como ya se ha mencionado, la ontogénesis de las representaciones sociales refiere al proceso por el cual los individuos –no solo los niños– se apropian del conocimiento disponible en la cultura de un grupo (Duveen y De Rosa, 1992). Específicamente, el trabajo de investigación realizado por Lloyd y Duveen (2003) tuvo como objetivo describir la ontogénesis de las representaciones sociales de género en niños pequeños, esto es, el proceso por el cual las personas constituyen desde la infancia su identidad social de género. Los autores entienden al género como ciertos significados que se infieren de un sistema semiótico, donde los términos *masculino* y *femenino* se asocian con valores, ideas y prácticas particulares. Tales categorías sociales delimitan el modo en que las personas se relacionan con el mundo –incluso con objetos físicos–, a partir de las tendencias especificadas socialmente como propias de cada género. Por ejemplo, cuando se dice que una muñeca es un juguete femenino y un automóvil es un juguete masculino, se lleva a cabo una atribución de significados basada en las significaciones sociales que marcan esos objetos y no en sus características físicas. Los niños nacen en un mundo social estructurado por los adultos, donde las representaciones de género los preexisten. Ahora bien, de acuerdo a los hallazgos de Lloyd y Duveen (2003), en los primeros seis meses de vida los bebés aún no se han apropiado de las significaciones de género, por lo tanto, operan como significantes para los adultos que, a partir de sus características biológicas, les confieren los sentidos disponibles en la cultura.

Con el desarrollo de la función semiótica (que permite representar un objeto en su ausencia) y el desarrollo de la motricidad (que permite a los

niños buscar activamente objetos) los pequeños comienzan a mostrar una preferencia por aquellos juguetes que previamente han sido significados por los adultos como propios de su género. De esta manera, los niños adquieren una mayor actividad en el control y regulación de su expresión de género, de modo que la identidad externalizada (otorgada por los adultos) propia del nivel sensorio-motriz comienza a internalizarse aproximadamente a partir de los dos años. Para poder asumir las marcas sociales de género, es necesario que los niños puedan diferenciar los significantes de los significados (signos y símbolos), lo que supone un avance respecto de la indiferenciación propia de la actividad sensorio-motriz (señales).

De este modo, el desarrollo de la identidad de género, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, involucra un proceso de diferenciación que se da de la mano con el desarrollo de la función semiótica. De acuerdo a los resultados de Lloyd y Duveen (2003), aproximadamente a los dos años los niños varones eligen, en mayor medida que las niñas, jugar con juguetes marcados socialmente como masculinos, porque dicha elección les permite expresar una identidad claramente diferenciada. Por el contrario, las niñas conocen las marcas sociales de los objetos, pero no las utilizan para expresar una identidad de género diferenciada (Duveen, 2001). Por lo tanto, las identidades de los niños no son elaboraciones excluyentemente internas, sino que son reconstrucciones de significados colectivos que los preexisten. En estos hallazgos se pone de manifiesto que durante el proceso de ontogénesis los niños no solo internalizan las representaciones sociales, sino que construyen posicionamientos identitarios particulares posibilitados por la apropiación de tales representaciones. Además, al contrario de lo que ocurre con los adultos, al estudiar el proceso de ontogénesis de las representaciones sociales en niños se hace necesario considerar el desarrollo de los instrumentos cognitivos implicados en la comprensión de los elementos constitutivos de la representación, en este caso significantes diferentes (señales, símbolos y signos). De esta manera, considerar el desarrollo de los procesos semióticos en los niños posibilita comprender la génesis de los procesos por los cuales se accede a las significaciones de género consensuadas en la comunidad a la que los niños pertenecen.

Ahora bien, aunque Lloyd y Duveen (2003; Duveen 2001) utilizaron algunas categorías teóricas provenientes de la psicología genética, como *construcción*, *relaciones semióticas*, *operaciones*, *función semiótica* o *señales sensorio-motrices*, no consideraron las categorías que corresponden a los estudios funcionales desarrollados en el marco de la psicología piagetiana (Campbell, 2009), como es el caso de las inferencias dialécticas. Particularmente, a los fines de interpretar los resultados sobre la ontogénesis de las representaciones de género informados por Lloyd y Duveen (2003), resulta pertinente apelar a la modalidad de inferencia dialéctica referida a

los procesos de indiferenciación, diferenciación e integración. Previamente al desarrollo de la función semiótica, los niños no pueden diferenciar su «sí mismo» del mundo, por lo tanto, aún no es posible hablar de un sentido de agencia ni de identidad social. En este punto, existe una indiferenciación sensorio-motriz entre significante y significado, porque para los bebés todavía no existen las representaciones de los objetos ausentes, sino un vínculo tal que uno es considerado como parte del otro. Por ejemplo, si los bebés dedican más tiempo a jugar con ciertos objetos, aún no lo hacen debido a su identificación con una representación de género, sino que se trata de una conducta promovida por las representaciones de los adultos. En un segundo momento, el acceso a la función semiótica, que instaura la diferenciación entre significantes y significado, permite que los objetos representen el género para los niños, por ejemplo, las pistolas se convierten en juguetes propios de los hombres y no de las mujeres. Finalmente, las diferenciaciones alcanzadas se unifican en una identidad de género o, lo que es lo mismo, esa identidad se constituye por la unidad de las múltiples diferenciaciones semióticas. A partir de ese momento «ser un varón» se traduce para los niños en asumir el conjunto de significantes socialmente marcados como característicos del género masculino. Cuando se postula la existencia de un proceso constituido por inferencias dialécticas, se está afirmando que el pasaje de la identidad exterior (atribuida por los adultos) a la identidad asumida (o internalizada) por los niños es una transformación de los significados de género, que primero son indiferenciados de los significantes, luego se diferencian y constituyen marcas sociales de género para el niño y, finalmente, se integran cuando el conjunto de las marcas sociales se interioriza como una identidad asumida. De esta manera, tal como lo plantearon Duveen y Lloyd (2003), el proceso de ontogénesis de las representaciones sociales permite que se active en los niños como su identidad la representación social de género propia de la cultura a la que pertenecen.

Además del estudio realizado por Lloyd y Duveen, hasta el momento solo conocemos otro trabajo de investigación dedicado específicamente al estudio de la ontogénesis de las representaciones sociales. Se trata del realizado por Alicia Barreiro (2013 y en este libro) para analizar la actividad reconstructiva individual en el proceso de ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia. A diferencia del estudio realizado por Lloyd y Duveen (2003), esta investigación se ubica desde un nivel de análisis psicológico, pero sin perder de vista que este fenómeno se encuentra constituido por la posición social de los individuos, planteando una articulación entre diferentes niveles de análisis al interior de la psicología social (Doise, 1982). Tal como lo señala la autora, a pesar de la pluralidad de significados posibles, la representación social hegemónica (Moscovici, 1988; Duveen, 2007) presente en los adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y difundida

por el periódico más leído en la Argentina entiende a la justicia de modo retributivo. Por un lado, el medio gráfico más importante del país menciona principalmente la justicia en un sentido institucional con una valoración negativa, exigiendo sanciones más duras para combatir el aumento de la delincuencia que coloca a la población en una situación continua de llamada «inseguridad» (Barreiro *et al.*, 2014). La misma representación se puede encontrar en jóvenes y adolescentes, ya que asocian el término *justicia* a leyes, castigo, delincuencia, jueces e impunidad (Barreiro *et al.*, 2014; Morais Shimizu y Stefano Menin, 2004).

Tal como se explica con mayor detalle en el capítulo de Barreiro en este libro, para indagar la ontogénesis de esa representación social de la justicia la autora realizó un estudio mediante entrevistas a niños/as y adolescentes de Buenos Aires, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos. De esta manera, identificó tres representaciones básicas de la justicia: retributiva, utilitarista y distributiva. La representación retributiva refiere a la justicia en términos de castigos o recompensas proporcionales a las acciones realizadas. En la segunda, la utilitarista, la justicia se entiende en términos de «aquello que da felicidad a las personas», donde «bueno» es sinónimo de felicidad. Por último, la representación distributiva equipara a la justicia con una repartición basada en la igualdad de las normas que se aplican a todas las personas involucradas en una situación, sin favoritismos ni preferencias. De acuerdo a los resultados obtenidos, la representación utilitarista de la justicia está presente en todos los grupos etarios; la representación retributiva incrementa su presencia con la edad de los participantes y la representación distributiva tiene una baja frecuencia en todos los grupos, en comparación con las otras dos representaciones. Además, en el curso del desarrollo cognitivo, estas tres representaciones básicas, que al inicio se presentan como sistemas argumentativos independientes entre sí, se integran conformando un movimiento dialéctico de independencia-articulación de significado y una relativización, dando lugar a cuatro representaciones diferentes: representación utilitarista en una situación de distribución, representación distributiva en una situación de retribución, representación utilitarista en una situación de retribución y representación utilitaria en una situación de retribución y distribución. Así, al integrarse con la representación utilitarista, la representación retributiva se convierte en la más frecuente en el grupo de participantes de entre diez y diecisiete años. Por lo tanto, para la mayor parte de los adolescentes que participaron en este estudio, la justicia es aquello que permite que todas las personas vivan felices y el castigo es el método para lograrlo.

De esta manera, al integrarse las tres representaciones básicas de justicia que en un primer momento se presentaban como sistemas de significados independientes entre sí, sus propiedades pasan a depender unas de

otras incluyéndose en un sistema más amplio. A la vez, este movimiento de integración dialéctica da lugar a la relativización de las representaciones previas, dado que las propiedades que las caracterizan se definen por sus relaciones con los restantes elementos del nuevo sistema que constituyen al integrarse. En este caso, tanto la justicia retributiva como la distributiva pasan a constituir un método de la justicia utilitarista, es decir, se convierten en una estrategia para alcanzar la felicidad para el mayor número de personas. Así, la construcción de nuevos significados en torno a la justicia como un objeto de representación sigue un movimiento desde una independencia inicial de sus características y propiedades hacia su integración en una representación más compleja. Esta dinámica de los significados permite explicar el proceso de desarrollo que lleva a las personas a alcanzar una comprensión más abarcativa y abstracta de la representación social de la justicia propia del grupo social al que pertenecen.

De esta manera, la ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia involucra un proceso de construcción de significados, que se manifiesta principalmente por un proceso de integración y relativización dialéctica (Piaget, 1980). Las representaciones integradas involucran el desarrollo de novedades, en el sentido de la construcción de una nueva forma de representar la justicia que incluye y supera las tres representaciones básicas (utilitarista, retributiva y distributiva). Las representaciones más complejas proporcionan no solo una definición de la justicia (p. ej., la justicia es que la gente viva feliz), sino también un método para lograrlo (p. ej., administrar castigos o recompensas de acuerdo a los méritos personales). Además, tales representaciones integradas refieren a un campo más amplio de fenómenos: los sujetos piensan en el funcionamiento de sistemas colectivos o institucionales que involucran diferentes roles individuales y sociales, más allá de la experiencia personal directa sobre la que se basan las representaciones de los niños más pequeños. El hecho de que ninguna de las representaciones de la justicia se abandone durante el desarrollo cognitivo indica una fuerte continuidad de los significados colectivos en los procesos constructivos individuales. Asimismo, el proceso de construcción de significados, como el que tiene lugar en el caso de la representación integrada que plantea que el castigo es un método para lograr la felicidad, se puede considerar como una genuina inferencia que va desde las representaciones de justicia retributiva y utilitarista aisladas a la construcción de una nueva unidad representacional que las incluye a la vez que las supera.

Probablemente, el proceso de integración y relativización dialéctica que tiene lugar en la ontogénesis de la representación de la justicia se produzca simultáneamente a la descentración cognitiva que permite que los sujetos incluyan diferentes perspectivas sociales y personales en sus representaciones sobre la justicia. De este modo, la creciente complejidad que se expresa

en el dominio moral, como en otros ámbitos del pensamiento social, permite que los niños dejen de basar la representación de la justicia en sus experiencias personales para poder considerar los componentes abstractos propios de todo sistema social (p.ej., Barreiro, 2012; Castorina y Lenzi, 2000; Delval y Kohen, 2012; Duveen, 2013; Faigenbaum, 2005; Kohlberg, 1981; Nucci y Gingo, 2012).

CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO PARA EL ESTUDIO DE LA ONTOGÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En las investigaciones comentadas en este capítulo, pudo verse cómo la psicología del desarrollo suministró herramientas teóricas y metodológicas para el estudio de la ontogénesis de las representaciones sociales, permitiendo elaborar interpretaciones que ayudaron a precisar este proceso. En otras palabras, sus aportes permitieron avanzar en la explicación del modo en que los mecanismos psicológicos intervienen en el proceso de apropiación de las representaciones sociales. En este sentido, al preguntarse por la ontogénesis de las representaciones sociales se interroga por el proceso por el cual los individuos constituyen su identidad y estructuran el mundo social desde su nacimiento y, por lo tanto, la psicología social se dirige hacia la psicología del desarrollo. Se plantea una situación de gran interés porque lleva a pensar en las condiciones bajo las cuales estas dos disciplinas pueden cooperar para abordar, desde distintas perspectivas, una temática común (Castorina, en este libro). Con respecto al problema de la ontogénesis de las representaciones sociales, la colaboración entre ambas disciplinas se puede plantear en los siguientes términos: la psicología del desarrollo brinda herramientas para avanzar en la comprensión de los procesos psicológicos constructivos que intervienen en la apropiación de las representaciones sociales. Asimismo, las representaciones sociales constituyen condiciones restrictivas para el estudio de los procesos de construcción individual de nociones sociales (Psaltis, Duveen y Perret-Clermont, 2009; Castorina, 2010), lo cual es posible porque ambos programas de investigación comparten el mismo marco epistémico (Castorina, en este libro).

Específicamente, en la investigación de Lloyd y Duveen (2003) sobre la ontogénesis de las representaciones sociales de género, el recurso a la psicología del desarrollo se llevó a cabo apelando a la teoría piagetiana en lo referido a la formación de los instrumentos sensorio-motrices y semióticos necesarios para el proceso de construcción de conocimiento representacional. Los autores toman en cuenta los procesos de constitución de la función semiótica, que son de dominio general, es decir, que están implicados en

la formación de cualquier tipo de conocimiento, sea lógico, matemático o social. Tales instrumentos dan lugar a la génesis de los conocimientos propiamente representacionales, a partir de la posibilidad de diferenciar significantes y significados (sean imágenes, signos linguísticos o símbolos). En este sentido, Lloyd y Duveen (2003) mencionan, aunque sin referirse a la categoría de dialéctica, los procesos de diferenciación e integración implicados en la psicogénesis de la función semiótica, en cuanto permiten la adquisición de los significados de género. De esta manera, el desarrollo cognitivo posibilita la ontogénesis de las representaciones sociales, ya que el desarrollo de la función semiótica es una condición indispensable para que los niños asuman su identidad de género. Sin embargo, los autores no se han dedicado a elucidar la dinámica o el proceso mediante el que se reconstruyen las representaciones sociales en el proceso activo de apropiación que llevan a cabo los individuos. Si bien reconocen en sus datos empíricos aquellos procesos de diferenciación e integración, no los han caracterizado explícitamente, o no los han tematizado, en términos de inferencias dialécticas. En este sentido, el recurso a las inferencias dialécticas permite una explicación más precisa del proceso de ontogénesis de las representaciones sociales de género, ya que enfatiza la dinámica psicológica individual por la cual los sujetos reconstruyen activamente las representaciones sociales al apropiarse de ellas.

Por su parte, Barreiro (2013 y en este libro) utiliza explícitamente los procesos de inferencia dialéctica para explicar la transformación de los significados en la ontogénesis de las representaciones sociales al analizar los resultados obtenidos en su estudio. A lo dicho cabe añadir que el haber trabajado con entrevistas permitió poner de manifiesto la perspectiva de los propios sujetos sobre la representación social, es decir, cómo piensan ellos la justicia. A diferencia de Lloyd y Duveen que, seguramente debido a la edad de los niños con los que trabajaron, se centraron solo en las observaciones de sus comportamientos y en el modo en el que los adultos entienden la representación de género.

Antes de finalizar, es importante señalar que además de los saberes colectivos de los cuales los individuos se apropian durante los procesos de ontogénesis analizados en este capítulo, estos procesos también implican una dimensión subjetiva, relativa a los aspectos personales involucrados. Esta, que es una de las dimensiones de cualquier recurso simbólico –incluidas las representaciones sociales–, refiere a la intervención de procesos cognoscitivos y emocionales susceptibles de expresión discursiva en su reconstrucción por parte de los individuos (Jodelet, 2008). En otras palabras, se trata de los aspectos singulares y las vivencias propias de la historia de cada individuo, así como también de procesos generales constitutivos de la construcción individual de una creencia colectiva. Justamente,

las inferencias dialécticas, tal como han sido descriptas y analizadas en este capítulo, configuran uno de esos procesos generales, en cuanto se trata de procesos constructivos comunes a los diferentes individuos y a diferentes representaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreiro, Alicia

2012 «El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?», en *Estudios de psicología*, vol. 33, nº 1, pp. 67-77. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Barreiro/publication/261626152_El_desarrollo_de_las_justificaciones_del_castigo_conceptualizacion_individual_o_apropiacion_de_conocimientos_colectivos/links/5749b5fa08ae2e0dd3018360/El-desarrollo-de-las-justificaciones-del-castigo-conceptualizacion-individual-o-apropiacion-de-conocimientos-colectivos.pdf> [consulta: 16 de agosto de 2017].

2013 «The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints», en *Papers on Social Representations*, vol. 22, pp. 13.1-13.26. Disponible en: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_13.pdf> [consulta: 10 de agosto de 2017].

Barreiro, Alicia *et al.*

2014 «La justicia como representación social: difusión y posicionamientos diferenciales», en *Revista de Psicología Social*, vol. 29, nº 2, pp. 319-341.

Campbell, Robert L.

2009 «Constructive Processes. Abstraction, Generalization, Dialectics», en Müller, Ulrich; Carpendale, Jeremy y Smith, Leslie (eds.), *The Cambridge Companion to Piaget,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 150-170.

Carey, Susan

1999 «Sources of Conceptual Change», en Scholnick, Elin *et al.* (eds.), *Conceptual Development: Piaget's Legacy*, Londres, Erlbaum, pp. 293-326.

Castorina, José Antonio

2010 «The Ontogenesis of Social Representations: A Dialectic Perspective», en *Papers on Social Representations*, vol. 19, pp. 18.1-18.19. Disponible en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_18Castorina.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2017].

Castorina, José Antonio y Aisenberg, Beatriz

1989 «Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio», en Castorina, José Antonio *et al.*, *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.63-153.

Castorina, José Antonio y Baquero, Ricardo

2008 *Dialéctica y psicología del desarrollo,* Buenos Aires, Amorrortu.

Castorina, José Antonio y Lenzi, Alicia

2000 «Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética», en íd. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas,* Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.

Delval, Juan y Kohen, Raquel

2012 «La comprensión de nociones sociales», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (eds.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos,* Buenos Aires, Paidós, pp.171-198.

Doise, Willem

1982 *L'explication en psychologie sociale*, París, Presses Universitaires de France.

Duveen, Gerard

1994 «Crianças enquanto atores sociais: as representaçôes sociais em desenvolvimento», en Guareschi, Pedrinho y Jovchelovitch, Sandra (orgs.), *Textos em representaçôes sociais,* Petrópolis, Vozes, pp. 261-296.

2001 «Introduction. The Power of Ideas», en Moscovici, Serge, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Nueva York, New York University Press, pp. 1-17.

2007 «Culture and Social Representations», en Valsiner, Jaan y Rosa, Alberto (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 543-559.

2013 «Social Life and the Epistemic Subject», en Moscovici, Serge; Jovchelovitch, Sandra y Wagoner, Brady (eds.), *Development as a Social Process: Contributions of Gerard Duveen*, Londres, Rutledge, pp. 67-89.

Duveen, Gerard y De Rosa, Annamaria

1992 «Social Representations and the Genesis of Social Knowledge», en *Ongoing Production on Social Representations - Productions Vives sur les Représentations Sociales,* vol. 1, nº 2-3, pp 94-108. Disponible en:

<http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Duvee.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara
2003 «Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 29-40.

Faigenbaum, Gustavo
2005 *Children's Economic Experience. Exchange, Reciprocity and Value*, Buenos Aires, Libros en Red.

Jodelet, Denise
2008 «El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales», en *Cultura y representaciones sociales,* vol. 3, nº 5, pp. 32-63. Disponible en: <http://www.ojs.unam.mx/index.php/crs/article/download/16356/15561> [consulta: 15 de agosto de 2017].

Kohlberg, Lawrence
1981 *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper y Row.

Leman, Patrick
2010 «Social Psychology and Developmental Psychology: Conversation or Collaboration?», en *Papers on Social Representations,* vol. 19, pp 1-8.

Lloyd, Barbara y Duveen, Gerard
2003 «Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones de género», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 41-64.

Morais Shimizu, Alessandra de y Stefano Menin, María Suzana de
2004 «Representaciones sociales de ley, justicia, e injusticia: un estudio con jóvenes argentinos y brasileños utilizando la técnica de evocación libre de palabras», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, nº 3, pp. 431-444. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536305> [consulta: 31 de agosto de 2017].

Moscovici, Serge
1988 «Notes towards a Description of Social Representations», en *European Journal of Social Psychology,* vol. 18, nº 3, pp. 211-250. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Serge_Moscovici/publication/

227778646_Notes_Towards_a_Description_of_Social_Representation/links/542ac6ce0cf29bbc1269e175/Notes-Towards-a-Description-of-Social-Representation.pdf> [consulta: 15 de agosto de 2017].

1990 «Social Psychology and Developmental Psychology: Extending the Conversation», en Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara (eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge,* Nueva York, Cambridge University Press, pp. 164-185.

2001 «Why a theory of Social Representations?», en Deauz, Kay y Philogène, Gina (eds.), *Representations of the Social,* Oxford, Blackwell, pp. 8-35.

Nucci, Larry y Gingo, Mathew

2012 «The Development of Moral Reasoning», en Goswami, Usha (ed.), *Childhood Cognitive Development,* Nueva York, Willey-Blackwell, pp.446-472.

Piaget, Jean

1975 *L'equilibration des structures cognitives. Problème central du développemente,* París, Presses Universitaires de France [trad. cast.: *La equilibración de las estructuras cognitivas. Un problema central del desarrollo*, Madrid, Siglo Veintiuno].

1980 *Les formes élémentaires de la dialectique*, París, Gallimard. 1980 [trad. cast.: *Las formas elementales de la dialéctica*, Barcelona, Gedisa].

Psaltis, Charis y Duveen, Gerard

2007 «Conservation and Conversation Types: Forms of Recognition and Cognitive Development», en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, nº 1, pp. 79-102.

Psaltis, Charis; Duveen, Gerard y Perret-Clermont, Ann-Nelly

2009 «The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development», en *Human Developmental Psychology*, vol. 52, nº 5, pp. 291-312.

Psaltis, Charis y Zapiti, Anna

2014 *Interaction, Communication and Development. Psychological development as a Social Process*, Nueva York, Routledge.

CAPÍTULO 3

Principios para una psicología social del pensamiento: la polifasia cognitiva en las obras de Bartlett y Moscovici

Brady Wagoner[1]

DEL PENSAMIENTO LÓGICO AL COTIDIANO

Durante mucho tiempo, los psicólogos se han interesado en el estudio del pensamiento. Sin embargo, por lo general, las investigaciones abordaron las reglas lógicas de inferencia y asociación. Así, los procesos de inferencia científica han sido el estándar para evaluar todo pensamiento y los procedimientos para la resolución de acertijos lógicos (arribar a una solución única por medio de procedimientos abstractos), el modo paradigmático de estudiarlo. Según esta perspectiva, el pensamiento se convierte en una actividad individual, aislada de las influencias sociales o del contexto. En esta línea, los investigadores han abordado, mediante la realización de experimentos, el estudio de las miles de formas en las que el pensamiento es distorsionado o impreciso, en lugar de estudiarlo *in situ*. De esta manera, los psicólogos proyectan en los participantes de sus estudios sus propias formas científicas de pensamiento –y así llevan a cabo aquello que William James (1890) denominó «la falacia del psicólogo»–, en lugar de estudiar a los sujetos en sus propios mundos (*lifeworlds*) heterogéneos y significativos.

En este orden, la influyente investigación de Daniel Kahneman (2011) sobre los heurísticos constituye un ejemplo ilustrativo del abordaje psicológico estándar del pensamiento. En un experimento muy conocido, Amos Tversky y Kahneman (1982) presentaron a un grupo de sujetos la siguiente

1. Traducción de Gabriela Di Gesú (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina).

situación: «Linda tiene treinta y un años, es soltera, locuaz y muy brillante. Se graduó en Filosofía. Cuando era estudiante, estaba muy interesada en temas relativos a la discriminación y a la justicia social y también participó en las manifestaciones antinucleares». Luego, los investigadores les preguntaron cuál de las siguientes afirmaciones era la más probable: «Linda trabaja como cajera en un banco» o «Linda trabaja como cajera en un banco y milita en el movimiento feminista». El 85 por ciento de los participantes del experimento eligió la segunda afirmación y, por lo tanto, cometió una falacia lógica, ¿o no? Gerd Gigerenzer (2005) señaló que *probabl*e no se interpreta en este caso como la probabilidad matemática de que algo sea de una cierta manera, sino como la plausibilidad social. Dicho de otro modo, el significado de probable en la comunicación cotidiana es distinto al que tiene en el discurso científico. No obstante, si se reformula la pregunta, los sujetos no comenten esa falacia y se demuestra así la influencia del contexto en el pensamiento.

Un abordaje alternativo al estudio del pensamiento es observarlo como una actividad social cotidiana, en sus propios términos, según sus propios procedimientos y su lógica. El pensamiento cotidiano es un proceso abierto que implica pensar teniendo en cuenta los marcos de los distintos grupos sociales a los que las personas pertenecen, en lugar de adoptar un procedimiento lógico único. Según este enfoque, en una sociedad moderna diferenciada, se dispone de múltiples marcos o lógicas de pensamiento, un estado que Serge Moscovici (1979) denominó *polifasia cognitiva*. Tales lógicas de pensamiento no se encuentran aisladas entre sí, sino que se desarrollan en forma conjunta y se definen mutuamente por oposición. Esto es, se influyen entre sí de diferentes maneras, aceptan ciertas ideas y rechazan otras. Esta perspectiva se basa en las nociones de que no es posible separar el pensamiento del contexto social e histórico en el que sucede y de que tampoco se debe asumir que los individuos piensan de manera consistente en todos los contextos.

En este capítulo, se exploran las características y la dinámica del pensamiento cotidiano siguiendo el trabajo de dos influyentes psicólogos sociales del siglo XX: Frederic Bartlett y Serge Moscovici. Bartlett dedicó los primeros años de su carrera a integrar la perspectiva de la antropología en la psicología. Sin embargo, su fama proviene de su trabajo clásico *Recordar*, donde argumenta que es necesario comprender los procesos psicológicos como constructivos y como parte de los procesos sociales (Wagoner, 2017). Por su parte, Moscovici es reconocido por su teoría de las representaciones sociales, conceptualizada a partir del legado de Durkheim y su teoría sobre la innovación (Moscovici, 1979), que demuestra que los grupos minoritarios pueden ejercer influencia social. Aquí se retomarán las contribuciones de ambos pensadores, las cuales permiten cuestionar,

en primer lugar, la diferenciación establecida tradicionalmente por la psicología entre los modos de pensamiento *primitivos* y *avanzados*; en segundo lugar, el carácter polifásico y convencional del pensamiento y, en tercer lugar, las dimensiones constructivas del pensamiento en cuanto permiten subsanar los vacíos de sentido o espacio en blanco en la información. De este modo, este capítulo se propone ofrecer herramientas que permitan avanzar en el estudio del pensamiento cotidiano, al considerar su dimensión social y polifásica.

COMPARACIÓN ENTRE CULTURAS: EL HOMBRE PRIMITIVO Y KANT

El antropólogo francés Lucien Lévy-Bruhl comenzó un movimiento importante para repensar la psicología del pensamiento. Según Moscovici:

> el proyecto de toda la vida de Lévy-Bruhl tenía dos aristas: en primer lugar, explicar la mentalidad de las así llamadas «personas primitivas» por medio de causas sociales en vez de por causas individuales, como había hecho Frazer (1922); en segundo lugar, desmitificar el pensamiento occidental como pensamiento privilegiado comparado con otras formas de pensamiento (Moscovici, 2001: 213).

Así, Lévy-Bruhl relativizaba las categorías de la mente humana y cuestionaba la idea ampliamente sostenida de la unidad psicológica de la humanidad. Según esta, todas las personas de manera espontánea proporcionan explicaciones animistas de la naturaleza, debido a la insuficiencia de datos disponibles para interpretar algún fenómeno, y recién luego progresan de forma natural hacia explicaciones más sofisticadas. Para Lévy-Bruhl, el pensamiento primitivo y el civilizado son dos formas cualitativamente distintas del pensamiento *social*. Los estándares impuestos por los antropólogos occidentales con respecto a la verdad y la falsedad lógicas no deberían utilizarse para juzgar los procesos de pensamiento de las personas que viven en cualquier lugar del planeta. Lévy-Bruhl argumentó que a diferencia del pensamiento de las personas civilizadas, el pensamiento primitivo se caracteriza por ser prelógico, emocional, místico y paradójico. Los primitivos no se diferencian a sí mismos de otros objetos nítidamente, sino que *participan* emocionalmente de ellos. Por ejemplo, los miembros de una tribu de Brasil (los borono) afirmaron que eran un *arana* (un tipo de loro) y un ser humano al mismo tiempo. Si se asume una perspectiva analítica, estarían cometiendo un error, dado que se trata de una contradicción lógica. La originalidad de Lévy-Bruhl radica en tratar el pensamiento primitivo

de manera positiva, en lugar de simplemente verlo como una forma de pensamiento inferior, alternativa al pensamiento moderno.

El trabajo de Lévy-Bruhl fue muy discutido en las décadas de 1910 y 1920. Bartlett y su mentor de Cambridge, William Halse Rivers, simpatizaban con la insistencia de Levy-Bruhl en dar explicaciones sociales por sobre las psicológicas con respecto al pensamiento primitivo. No obstante, criticaban la separación tajante que realizó entre estos dos modos de pensamiento. Al igual que Lévy-Bruhl, Bartlett (1923) opuso radicalmente las explicaciones meramente psicológicas del pensamiento primitivo y aquellas que lo entendían como una expresión de la cultura. Por ejemplo, los antropólogos y los psicólogos habían explicado los relatos folclóricos apelando a necesidades muy enraizadas en los deseos y los anhelos de los individuos. Específicamente, en el psicoanálisis se los explicó como el cumplimiento imaginario de deseos. La estrategia general de estos teóricos era la búsqueda de un *origen absoluto* del relato en los procesos mentales de un individuo, en lugar de comprender los contenidos y la función de ese relato dentro de una comunidad social particular, su historia distintiva y sus tradiciones. A diferencia de esta explicación, Bartlett (1923: 12-13) argumenta: «Solo si interpretamos que individual significa presocial, podemos asumir que la psicología es prehistórica. La verdad es que existen algunas respuestas individuales que simplemente no ocurren fuera del grupo social». De este modo, la pertenencia a un grupo social ejerce una influencia definitiva en la conducta y en el pensamiento de cualquier individuo que lo compone, ya sea que esté contando un relato folclórico, participando de un ritual, pintando una imagen o cazando. Los grupos sociales siempre tienen formas *normativas* de comportamiento y pensamiento, sin importar si los individuos que los integran están plenamente conscientes de ellas. Sin embargo, eso no significa que los individuos están determinados por las formas de pensamiento del grupo, aunque este punto no se plantea con suficiente claridad en la explicación de Lévy-Bruhl. Por el contrario, Bartlett (1923) es muy explícito al decir que aunque las respuestas a la norma variarán, la pertenencia a un grupo social inevitablemente influye en la conducta.

El punto en el que Bartlett (1923) se aparta de forma más explícita de Lévy-Bruhl es respecto a la separación estricta que este último realiza entre las formas *primitivas* y *avanzadas* de pensamiento. Según Bartlett (1923: 289): «el error [...] no radica en que se observa a los primitivos o anormales de manera equivocada, sino en que lo moderno y normal casi no se observa». En verdad, el mismo Lévy-Bruhl (1985) acepta plenamente de forma explícita cómo ha sido caracterizado el pensamiento contemporáneo occidental y concentra su energía en elucidar los procesos de pensamiento de los primitivos. Empero, establece su punto de comparación con el pensamiento *civilizado* que opera según el dictamen de la lógica. En sí, los estudios de

Lévy-Bruhl comparan al hombre primitivo con un experto científico, en lugar de compararlo con el pensamiento cotidiano de la gente moderna. En esta línea, de manera similar, Moscovici (2001: 248) recuerda una reunión con Bartlett en la década de 1950: «En nuestra conversación, hizo un comentario sobre Lévy-Bruhl y dijo que se equivocaba al comparar al hombre primitivo con Kant».

En segundo lugar, Bartlett (1923) observó que existe una variabilidad en el modo de pensamiento del primitivo en función de los temas considerados (por ejemplo, muerte, guerra, alimento, arte), tal como existe en las sociedades contemporáneas. Las mismas tendencias que se encuentran en unas culturas también pueden ser descubiertas en las otras, aunque no necesariamente en los mismos contextos. Bartlett toma como ejemplo la noción de causalidad:

> Las relaciones causales, dice Lévy-Bruhl, «que para nosotros son la esencia misma de la naturaleza, el fundamento de su realidad y su estabilidad, no son de interés para el hombre primitivo: él está influenciado por un tipo de *a priori* no influenciable por la experiencia» (Bartlett, 1923: 289).

Sin embargo, es posible encontrar ejemplos del establecimiento y del no establecimiento de relaciones en una cadena causal, tanto en el pensamiento primitivo como en el moderno. Así, puede encontrarse una diversidad de formas de pensamiento en ambas culturas. Aceptar esto hace que no pueda sostenerse esta tajante distinción entre las dos formas de pensamiento. Un estudiante de Bartlett señala con elocuencia:

> la disputa referida a que las personas civilizadas buscan siempre alcanzar una conclusión coherente bien balanceada, mientras que las personas primitivas están dispuestas a tolerar la incoherencia y aun a considerar «importantes contradicciones y contrastes» es, si no injusta para el primitivo, al menos bastante aduladora para nosotros mismos (Carmichael, 1940: 313).

En lugar de una marcada diferencia cualitativa entre el pensamiento primitivo y moderno, Bartlett postula entre ambos una diferencia cuantitativa. En sus palabras, «venimos de la complejidad (en el pensamiento primitivo) y vamos hacia una aún mayor complejidad (en el pensamiento moderno)» (Bartlett, 1923: 256). El incremento de la complejidad se debe, por lo general, a dos factores: «la multiplicación y la división de los grupos específicos, junto con las mejoras inmensas en los mecanismos de intercomunicación» (ibíd.). La complejidad para Bartlett y Rivers resulta del contacto entre los grupos sociales, que estimula la innovación y la diferenciación. Esto ya se encuentra en los grupos primitivos, pero se acelera más en las sociedades

modernas y crea nuevas condiciones para el movimiento libre del pensamiento y la construcción de nuevas formas culturales. Bartlett (1923 y 1932) denominó esto «constructividad social», es decir, la síntesis de las ideas que provienen de fuentes diversas y se estimulan por el contacto entre los grupos, e incluso señaló que su propia teoría científica servía de buen ejemplo (Bartlett, 1958).

En las secciones siguientes de este capítulo se explorarán algunos paralelismos con la teoría de Moscovici (1979), particularmente en lo referido a su hipótesis de la *polifasia cognitiva*, y, al mismo tiempo, se dilucidará la fase siguiente del pensamiento de Bartlett.

LA DIVERSIDAD DINÁMICA DEL PENSAMIENTO

En su famoso libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici reconsideró el pensamiento del sentido común por medio del estudio de la transformación que sufren las ideas científicas al convertirse en sentido común o conocimiento público. Antes de ese momento, y tal vez hasta hoy, ha existido la tendencia a considerar el pensamiento de sentido común como un déficit o una forma vulgarizada de pensamiento, evaluada según el marco del pensamiento científico. En cambio, Moscovici comprendió y estudió el pensamiento cotidiano dentro de su propia lógica y funciones tal como lo había hecho Lévy-Bruhl con el pensamiento primitivo. Así, revisó la distinción de Lévy-Bruhl entre formas de pensamiento aplicándola al pensamiento científico y al de sentido común en la sociedad moderna, señalando que el primero no puede evaluarse según la lógica del segundo. Al mismo tiempo, incorporó la idea de Bartlett (1923) de que pueden encontrarse muchas formas diferentes de pensamiento en cualquier sociedad dada. Incluso, esta multiplicidad de pensamiento es dinámica y se desarrolla a través de la interacción entre distintos grupos sociales. Además, al igual que Bartlett (1923), Moscovici (1979) caracterizó a las sociedades modernas como sociedades que se tornan cada vez más diferenciadas en grupos sociales especializados, cada uno con su propia mentalidad específica, que adquieren conocimientos aún mayores unos de los otros por los avances en la tecnología de comunicación.

En relación a este último punto, vale la pena citar en extenso la presentación de Moscovici de su «hipótesis» de la polifasia cognitiva:

> Con la extensión del saber y la división de lo social nos hemos convertido todos en políglotas. Además del francés, inglés o ruso, hablamos la lengua médica, la psicológica, la técnica, la política, etc. Probablemente asistimos a un fenómeno similar en cuanto al pensamiento. De una manera global,

> se puede estimar que la coexistencia dinámica –interferencia o especialización– de modalidades distintas de conocimiento, correspondientes a relaciones definidas del hombre y de su medio, determina un estado de *polifasia cognitiva*. [...] Los juicios operatorios o formales representan habitualmente uno de esos términos *dominantes* en un campo de preocupaciones de la persona o del grupo, aunque fuera del mismo puedan ser considerados accesorios (Moscovici, 1979: 202, itálicas en el original).

La polifasia cognitiva es un estado social en el que diferentes formas de pensamiento –por ejemplo, las explicaciones religiosas y médicas de la locura (Wagner *et al.*, 1999)– coexisten en la misma sociedad y aun en el mismo individuo. Esta coexistencia de sistemas cognitivos es la regla en lugar de la excepción. Por lo tanto, ya no es suficiente estudiar el pensamiento a partir de las diferencias entre distintos individuos. Por ejemplo, para los psicólogos sociales no bastará decir que un individuo es rígido, dogmático, intolerante y caracterizado por tener un sistema mental cerrado *en general* como postula Adorno en su libro sobre *La personalidad autoritaria* (Adorno *et al.*, 1950): «En efecto, se concibe perfectamente que un individuo dogmático, rígido, poseedor de un sistema cognitivo calificado como cerrado en el dominio racial, político, pueda ser tolerante, abierto, como artista, sabio o estudiante» (Moscovici, 1979: 198). Moscovici avanzó aún más al decir que: «un mecánico del siglo XVIII, adepto de Newton, era obligatoriamente dogmático, pues no poseía ningún paradigma científico opuesto al creado por el gran sabio inglés» (ibíd.). En sí, se necesita una psicología social que conecte el pensamiento con la pertenencia a diferentes grupos sociales y que, de este modo, permita rastrear cómo el pensamiento de la persona sobre un tema particular cambia según la situación en la que se realiza una pregunta. Un pensamiento de un individuo sobre un sujeto particular es muy probable que varíe en función de si se lo interpela como médico, miembro de la Iglesia o socio de un club de campo. Así, el individuo de las sociedades modernas entra en contacto con las representaciones de los diferentes grupos, que pueden estar en conflicto. Estas distintas formas de pensamiento (es decir, las representaciones sociales) son plausibles de interpenetración, influencia o resistencia entre sí. Para no ser ahogados por la complejidad social, los individuos deben bloquear la influencia de las representaciones sociales de otros grupos. Se han denominado como *barreras semánticas* a las estrategias que desarrollan para ello e incluyen la creación de grandes oposiciones, prohibiciones y estigmas (Gillespie, 2008).

De este modo, los distintos grupos sociales que componen una sociedad tienen formas distintivas de comprender el mundo, aunque un individuo que es miembro de diferentes grupos puede unificar a su modo las diversas maneras de comprender el mundo propias de cada grupo que integra.

Cada grupo social proporciona a sus miembros valores, creencias y prácticas (es decir, representaciones sociales) para reconocer, actuar o comunicar aspectos de su mundo. Para Moscovici (1981), la función primaria de las representaciones sociales es «hacer familiar lo no familiar», frase que toma directamente de Bartlett (1932). En otras palabras, lo nuevo se percibe y se comprende según lo viejo. Como tal, «la memoria tiende a predominar sobre la lógica, el pasado sobre el presente, la respuesta sobre el estímulo y la imagen sobre la "realidad"» (Moscovici, 1981: 189). Estas dinámicas del pensamiento social se contraponen a la lógica y los procesos de inferencia científicos, por los cuales los procedimientos rígidos se diseñan para contrarrestarlos de modo tal que lo familiar se convierte en desconocido. Por el contrario, en el pensamiento social, las conclusiones dominan sobre las premisas o, dicho de otro modo, el veredicto domina las relaciones sociales por sobre el juicio (ibíd.). Esto es muy cercano a la idea de Bartlett (1932) referida a que los procesos psicológicos implican «un esfuerzo por el significado». Por este último, la materialidad presente siempre señala más allá de sí misma a un *esquema*, que opera como una masa organizada de las experiencias previas y origina una nueva materialidad (Wagoner, 2017). En términos de la Gestalt, una figura solo puede surgir sobre un fondo, como en la ilusión del jarrón de Rubin.[2] Como lo hiciera Moscovici, Bartlett también enfatizó que este fondo tiene dimensiones sociales irreducibles a él y, por lo tanto, comprender el funcionamiento de un individuo requiere que se lo incorpore a la vida social, a las tradiciones y a las creencias de los distintos grupos en los que participa. En palabras de Moscovici (2001: 23): «ninguna mente es libre de los efectos de los condicionamientos previos impuestos por sus representaciones, su lengua y su cultura». Estos procesos sociopsicológicos pueden comenzar a explicar aquellos aspectos comunes al pensamiento social, los cuales parecen escandalosos desde el punto de vista de la ciencia. Como por ejemplo, el hecho de que la gente vea, interactúe y coexista con fantasmas, demonios, *jinns* (entidades en la religión islámica), santos y espíritus; o que la gente haya continuado con la práctica de la magia, la brujería y los oráculos durante miles de años en todo el mundo.

También es interesante señalar las formas paralelas que pueden hallarse en el lenguaje que tanto Bartlett como Moscovici utilizan para describir las dinámicas sociopsicológicas del pensamiento. Si bien ya se ha mencio-

2. El psicólogo danés Edward Rubin demostró que nuestra percepción implica tanto la figura como el fondo. En su famosa ilusión del jarrón, las personas rápidamente alternan entre percibir aquello que es figura y aquello que se constituye como fondo. Algunas veces, surgen en primer plano las caras y otras, el jarrón.

nado la frase clave «hacer familiar lo no familiar», existen muchas otras (Saito, 2000). Por ejemplo, el análisis de Bartlett de la *convencionalización* describe el proceso mediante el cual los elementos culturales extraños se transforman en la dirección de las normas del grupo recipiente cuando ingresan a este. Su famosa demostración consistió en presentar los cambios que tienen lugar cuando se solicita a individuos ingleses que reproduzcan de memoria un relato de los indígenas estadounidenses, «Guerra de fantasmas». Al recordar ese relato, los individuos ingleses reemplazaban «la caza de focas» por «la pesca» y omitían los elementos sobrenaturales (Bartlett, 1932). El mismo Moscovici admite la importancia del análisis del proceso de convencionalización realizado por Bartlett en su explicación del proceso de objetivación, uno de los mecanismos constitutivos de las representaciones sociales (Marková, 2003). Moscovici describe la objetivación como un proceso que implica convertir lo abstracto en algo «concreto» y luego proyectar esa imagen en el mundo para construir una realidad social *sui generis*. Estos dos procesos también son mencionados por Bartlett (1932). En cuanto al proceso de anclaje, el otro proceso constitutivo de las representaciones sociales según Moscovici, también es posible encontrar una afinidad entre los dos pensadores. En la teoría de las representaciones sociales, anclar implica *nombrar* y *categorizar* para asimilar aquello que es nuevo en un marco cultural familiar. Bartlett denomina como *nombrar* una estrategia utilizada por los sujetos que participaron en su estudio para poder establecer relaciones con algún material o información no claramente definidos, pero a su vez, este proceso modelaba la forma que adoptaba ese material o información. Por ejemplo, en un experimento, en el que se mostraban a los sujetos figuras simples durante un breve intervalo de tiempo, un sujeto nombró a una de ellas como «pico» y la representó con dientes en punta, mientras que otro la nombró como «cortadora de césped» y la representó como una cuchilla redondeada (Bartlett, 1932: 20). Esta es una ilustración bastante simple de un proceso que opera constantemente en nuestra vida cotidiana y construye un mundo compartido intersubjetivamente en el que es posible actuar y comunicarse con los otros.

EL PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO Y EL COMPLETAMIENTO DE LOS ESPACIOS EN BLANCO

En este último apartado, se abordará directamente el tema del *pensamiento cotidiano* según la perspectiva de Bartlett, para discutir un punto más de la influencia entre este autor y Moscovici. Gustav Jahoda (1988: 205) plantea que «la idea de Bartlett (1958) sobre aquello que denominaba "pensamiento cotidiano" parece haber sido utilizada por Moscovici en su teoría, aunque

sin darle crédito a Bartlett». A continuación, se desarrollarán los puntos del trabajo de Bartlett que podrían contribuir a la teoría de las representaciones sociales, en general, y al estudio de la polifasia cognitiva, en particular. En especial, se abordará su metodología por ser una de las contribuciones más relevantes. Específicamente, se presentarán los métodos que Bartlett desarrolló para estudiar *el pensamiento cotidiano*[3] ya avanzada su carrera. Estos métodos eran una extensión natural de los que el autor había ideado para estudiar la transmisión cultural y el recuerdo. De hecho, en su disertación en el St. John's College de Cambridge en 1916, cuando comunicó por primera vez, ya hay sugerencias para desarrollar la clase de métodos que comenzaría a utilizar treinta años más tarde y que se convertirían en los componentes centrales del programa general de experimentos sobre las distintas formas de pensamiento. Un aspecto curioso de este programa es que Bartlett reconoce la primacía del pensamiento cotidiano, aunque la mitad de su libro *Thinking: An Experimental and Social Study* (1958) está dedicado a temas más tradicionales en la psicología del pensamiento, en especial, a la resolución de problemas lógicos. En los párrafos siguientes, se presentará brevemente su programa general y, luego, se abordarán sus métodos para el estudio del pensamiento cotidiano, como un medio de explorar la polifasia cognitiva.

Bartlett (1958) comienza con la caracterización del pensamiento como un proceso de «completamiento de los espacios en blanco» en la información, aunque reconoce que no toda actividad de «completar los espacios en blanco» es pensamiento. Realiza una analogía entre las habilidades corporales y el pensamiento para orientar su investigación y afirma que la principal diferencia es que las primeras se expresan en movimientos corporales y el segundo en signos y símbolos. Aunque su investigación se realizó durante la Segunda Guerra Mundial, halló que las habilidades corporales podían caracterizarse mejor por medio de la resolución de espacios en blanco, el tiempo de respuesta, la llegada a una región sin retorno y una dirección. Si se entiende el pensamiento como «una compleja clase de habilidad de nivel superior» (Bartlett, 1958: 11), la pregunta se convierte en: ¿de qué modo se manifiestan las características de las habilidades corporales en sí mismas en la actividad del pensamiento? Este abordaje tiende a dificultar el análisis de las dimensiones sociales y culturales del pensamiento, aunque no desaparecen por completo. Así, Bartlett (ibíd.) ofrece una tipología amplia para caracterizar las distintas formas de pensamiento. La primera mitad

3. Adrian Bangerter (2000; Bangerter y Lehmann, 1997) ha señalado cómo el método de *reproducción serial* de Bartlett puede incorporarse en la investigación de la teoría de las representaciones sociales de manera fructífera.

de su libro *Thinking* (1958) se dedica a aquello que denomina pensamiento en *sistemas cerrados* (tales como los crucigramas o la resolución de una serie de números), en los que la incertidumbre es limitada y el pensamiento puede seguir su curso. Estos, dice, son más susceptibles a la investigación experimental. Cuando él investiga el pensamiento cotidiano, el artístico o el científico, la situación cambia –son pensamientos *abiertos* o *aventureros*, en los que la resolución no está contenida en la evidencia dada–. Para el caso del pensamiento científico, Bartlett relata la historia de su propia inspiración para la escritura de su libro *Recordar*. Esto implicó diferentes ideas que él fue capaz de reunir en una nueva síntesis, ideas provenientes, entre otras fuentes, de los muchos colegas con quienes estuvo en contacto en Cambridge. De este modo, describe, en su propia vida, el crecimiento de la cultura por contactos culturales, como ya había identificado anteriormente en su libro *Psychology and Primitive Culture* (1923).

Bartlett (1958: 164) define el pensamiento cotidiano como «aquellas actividades por medio de las cuales la mayoría de las personas, cuando no intentan ser lógicas o científicas, tratan de completar los espacios blancos en la información disponible para ellas». Así, el pensamiento es una respuesta a una situación indeterminada donde varias soluciones son posibles, en lugar de la situación única requerida por los sistemas cerrados. Más aún, estas situaciones y respuestas tienen un fuerte «colorido social». Los individuos, en cuanto miembros de un grupo, tienden a concentrarse en un único detalle o en un conjunto de estos, el cual, a su vez, determina sus pensamientos y los conduce a ignorar o a transformar toda otra información. Esto es similar a la caracterización de Moscovici sobre el pensamiento cotidiano, es decir, la conclusión justifica los pasos para alcanzarla o, dicho de otro modo, el veredicto justifica el juicio. Tal como explica Bartlett, para estudiar ese proceso:

> [...] diseñó un número de situaciones concretas, todas implicaban relaciones grupales no muy alejadas de la experiencia posible de las personas que trabajarían con ellas. Las situaciones se presentaban incompletas y se pedía a los participantes en los experimentos que continuaran el relato que, a su criterio, sería más probable (Bartlett, 1958: 168).

Esta estrategia de investigación se acerca a sus primeros métodos para estudiar las narrativas de recuerdo, cuando pedía a los individuos que leyeran un relato y que luego lo reprodujeran en forma reiterada después de aumentar los lapsos de tiempo (Bartlett, 1932). Sin embargo, en este caso, los espacios en blanco se presentaban desde el comienzo, en lugar de que ocurrieran como resultado del paso del tiempo, es decir, de la desintegración del recuerdo.

Su estudio más temprano del pensamiento mediante el uso de narrativas incompletas se encuentra en un artículo de 1938 titulado «The

Co-operation of Social Groups». Allí, se utilizan dos pasajes de textos dedicados a la descripción de un conflicto y su resolución entre dos grupos. El primer relato trataba sobre el conflicto entre el Sindicato de Ingenieros Agrónomos y la Asociación de Trabajadores Agrónomos, mientras que el segundo relato describía un pueblo pequeño en North England donde se obligaba a trabajar a los católicos romanos y a los anglicanos juntos debido a una sequía en la comunidad. Después de que leyeran las historias, Bartlett (1938: 38) solicitó a los sujetos que «trataran de dar su opinión, basándose solamente en aspectos psicológicos, sobre si era probable que la cooperación buscada entre los dos grupos se mantuviera con éxito o se quebrara de manera inevitable». Los cincuenta sujetos participantes estaban divididos en dos grandes clases: (1) personas asociadas con la universidad (es decir, estudiantes, investigadores y profesores) y (2) «personas que desempeñaban trabajos a jornal o similares, sin formación universitaria, pero con una amplia experiencia en temas humanos cotidianos» (ibíd.). De este modo, Bartlett es capaz de comparar los patrones de respuestas de estos dos grupos sociales. Al hacerlo, conceptualiza a sus sujetos como arraigados socialmente, tal como ya lo había realizado en su trabajo anterior. En el primer caso, halló que las respuestas del «grupo universitario» podían dividirse en forma equitativa entre probable permanencia o probable quiebre, mientras que en el «grupo práctico» el 20 por ciento hablaba de permanencia y el ochenta, de quiebre. Sin embargo, en el segundo conflicto, no halló diferencias entre los grupos. En el primer caso, también había una diferencia entre los grupos respecto a la «evidencia» que se seleccionaba de los pasajes para justificar sus conclusiones. Por ejemplo, «para el grupo práctico, una diferencia en el C.I. parecía mucho más importante y más antagónica a la cooperación que en el grupo universitario» (ibíd.: 39).

Un estudiante de Bartlett, D. M. Carmichael (1940), desarrolló más este método. Introdujo espacios en blanco en distintos puntos del texto que les presentaba a los sujetos y comparó el pensamiento de groenlandeses con los resultados obtenidos por Bartlett en los sujetos ingleses. Bartlett (1958) utilizó estos datos para demostrar que la distinción de Lévy-Bruhl entre mentalidad avanzada y primitiva era errada. De acuerdo con estos resultados y otros con una metodología similar, concluyó que:

> El pensamiento cotidiano [...] consiste en esencia de alguna generalización única, avanzado como si fuera indiscutible, con o sin evidencia; pero si hubiera evidencia, es menor que la que se utilizaría. Tanto la generalización como la evidencia selectiva están fuertemente determinadas socialmente. La primera casi siempre puede ser identificada como presente en alguno de los grupos de los que la persona que piensa forma parte, y en la segunda, siempre y cuando no sea solo un recuerdo personal, es precisamente la

> misma evidencia que muchos otros miembros del grupo también seleccionan (Bartlett, 1958: 178).

Así, con este método Bartlett (1938 y 1958) y Carmichael (1940) están relevando mucho más que opiniones. Las respuestas de los sujetos no se consideran valoraciones individuales, sino más bien como de miembros arraigados a diferentes grupos sociales. De este modo, están practicando una psicología social más «social» al situar los procesos psicológicos dentro de una sociedad, las formas de pensamiento de los distintos grupos sociales y sus relaciones. Este abordaje está en línea con el enfoque experimental que Bartlett (1932) utilizó en su libro *Recordar*. Queda fuera de su análisis, aunque está presente en los primeros trabajos de Bartlett, el uso de casos únicos como una instancia ilustrativa de los procesos identificados en una muestra. En su trabajo informa, como mucho, frases dichas por los sujetos que han sido extraídas del relato completo del individuo. Como tales, es difícil analizar cómo los diferentes modos de pensamiento podrían coexistir en un único caso, aun si se hubieran identificado patrones sociales más amplios.

RECONOCER E INCLUIR AL PENSAMIENTO COMO UN PROCESO SOCIAL

El análisis del pensamiento de Bartlett y Moscovici nos ayuda a elucidar, comparar y relacionar las distintas formas de pensamiento de los grupos y los individuos. Su abordaje contrasta de diversas maneras con el modelo de pensamiento enfocado en la lógica típica: (1) su objetivo es rastrear cómo los modos de pensamiento de un individuo cambian según los temas, en lugar de considerar el pensamiento del grupo o del individuo como primitivo o avanzado en sí mismo; (2) resalta el marco convencional en el que el individuo piensa, en lugar de considerar el pensamiento como una actividad puramente individual; (3) aborda la naturaleza constructiva y abierta del pensamiento por medio de una actividad creativa de completamiento de los espacios en blanco, en lugar de problemas con una solución fija desde el comienzo y (4) utiliza el material concreto que es interesante de manera social para las discusiones entre los sujetos, en lugar de problemas lógicos abstractos. De manera más general, considerar el pensamiento como parte de un proceso social significa que los estilos de pensamiento y las formas de conocimiento se encuentran dentro de una misma sociedad. Por ejemplo, en India, un mismo individuo, en el contexto familiar, considera que la enfermedad mental está causada por la posesión de un espíritu o un desequilibrio de humores, mientras que, en el contexto universitario, la considera como los deseos no satisfechos, el miedo, el *shock*, la presión y la depresión (Wagner *et*

al., 1999). Pensar sobre el mundo de determinada manera identifica al individuo con un grupo social y los distintos grupos sociales objetivan la realidad de diversos modos. Se podría explorar esta perspectiva con solo preguntar a la gente «Como miembro del grupo X...» para poder elucidar los distintos marcos sociales de pensamiento y analizar sus diferencias. Richard Schank (1932) halló que si se les preguntaba a los bautistas de este modo sobre si preferían el rociado con agua a la inmersión, el carácter de su respuesta cambiaba de forma drástica en comparación con las respuestas dadas cuando se les preguntaban sus opiniones individuales. Más aún, el enfoque debería extenderse para incluir *alter-representaciones* (Gillespie, 2008), es decir, representaciones de las representaciones de los otros, al solicitar a los individuos que comenten cómo otros grupos sociales podrían completar los espacios en blanco en las situaciones incompletas dadas. Abundan otras muchas posibilidades para desarrollar este abordaje como un recurso poderoso para explorar el pensamiento en sus dimensiones polifásicas y cotidianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor *et al.*

1950 *The Authoritarian Personality*, Nueva York, Harper & Brothers [trad. cast.: *La personalidad autoritaria*, Buenos Aires, Proyección, 1965].

Bangerter, Adrian

2000 «Transformations between Scientific and Social Representations: The Method of Serial Reproduction», en *British Journal of Social Psychology*, vol. 39, nº 4, pp. 521-535.

Bangerter, Adrian y Lehmann, Katharine

1997 «Serial Reproduction as a Method for Studying Social Representations», en *Papers on Social Representations*, vol. 6, nº 2, pp. 141-154. Disponible en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1997/6_1997Bange.pdf> [consulta: 29 de agosto de 2017].

Bartlett, Frederic

1916 «Transformations Arising from Repeated Representation: A Contribution Towards an Experimental Study of the Process of Conventionalization», conferencia en el St. John's College, Cambridge.

1923 *Psychology and Primitive Culture*, Cambridge, Cambridge University Press.

1932 *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology,* Cambridge, Cambridge University Press [trad. cast.: *Recordar*, Madrid, Alianza, 1995].

1938 «The Co-operation of Social Groups», en *Occupational Psychology*, vol. 12, pp. 30-42.

1958 *Thinking: An Experimental and Social Study*, Londres, George Allen y Unwin Ltd. [trad. cast.: *Pensamiento. Un estudio de psicología experimental y social*, Madrid, Debate, 1988].

Carmichael, D. M.

1940 «Some Examples of Constructive Thinking Amongst the Greenlanders», en *British Journal of Psychology*, vol. 30, nº 4, pp. 295-315.

Frazer, James George

1922 *The Golden Bough*, Londres, Macmillan [trad. cast.: *La rama dorada. Magia y religión*, México, Fondo de Cultura Económica, 2015].

Gigerenzer, Gerd

2005 «I Think, Therefore I Err», en *Social Research*, vol. 72, nº 1 , pp. 195-218. Disponible en: <http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/GG/GG_I_think_2005.pdf> [consulta: 30 de agosto de 2017].

Gillespie, Alex

2008 «Social Representations, Alternative Representations and Semantic Barriers», en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 38, nº 4, pp. 375-391. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.2008.00376.x/full> [consulta: 30 de agosto de 2017].

Greenwood, John D.

2003 *Disappearance of the Social in American Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Jahoda, Gustav

1988 «Critical Notes and Reflections on "Social Representations"», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, nº 3, pp. 195-209.

James, William

1890 *The Principles of Psychology*, Mineola, Dover [trad. cast.: *Principios de psicología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989].

Kahneman, Daniel

2011 *Thinking, Fast and Slow*, Londres, Allen Lane [trad. cast.: *Pensar rápido, pensar despacio*, Barcelona, Debolsillo, 2012].

Lévy-Bruhl, Lucien
1985 *How Natives Think*, Princeton, Princeton University Press. [1926]

Marková, Ivana
2003 «La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 111-152.

Moscovici, Serge
1973 «Foreword», en Herzlich, Claudine (ed.), *Health and Illness: A Social Psychological Perspective,* Londres, Academic Press, pp. ix-xiv.
1979 *El psicoanálisis, su imagen y su público,* Buenos Aires, Huemul.
1981 «On Social Representations», en Forgas, Joseph (ed.), *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*, Nueva York, Academic Press, pp. 181-210.
2001 *Social Representations: Explorations in Social Psychology*, Nueva York, NYC Press.

Saito, Akiko
2000 «Multilevel Analysis of the Social Bases of Cognition», en íd. (ed.), *Bartlett, Culture and Cognition,* Londres, Psychology Press, pp. 155-178.

Schank, Richard
1932 «A Study of a Community and Its Groups and Institutions Conceived as Behaviors of Individuals», en *Psychological Monographs,* vol. 43, nº 195.

Tversky, Amos y Kahneman, Daniel
1982 «Judgments of and by Representativeness», en Kahneman, Daniel; Slovic, Paul y Tversky, Amos (eds.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases,* Cambridge, Cambridge University Press, pp.84-98.

Wagner, Wolfgang *et al.*
1999 «The Modernisation of Tradition: Thinking about Madness in Patna, India», en *Culture and Psychology*, vol. 5, 413-446. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.9719&rep=rep1&type=pdf> [consulta: 29 de agosto de 2017].

Wagoner, Brady
2017 *The Constructive Mind: Bartlett's Psychology in Reconstruction*, Cambridge, Cambridge University Press.

CAPÍTULO 4

La construcción de la identidad social y las relaciones intergrupales

Edgardo Etchezahar, Joaquín Ungaretti y Silvina Brussino

LA TEORÍA DE LA IDENTIDAD SOCIAL

La teoría de la identidad social (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986) fue desarrollada con el objetivo de brindar explicaciones a cómo surgen y se sostienen las relaciones entre los grupos sociales (intergrupales). Una de estas explicaciones se basa en el análisis psicológico del prejuicio (Ungaretti y Müller, en este libro). Específicamente, Henri Tajfel y John Turner (1986: 16) definen la identidad social como «aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer». De esta manera, quienes son clasificados como pertenecientes a las mismas categorías con las cuales un individuo se identifica son considerados por este como parte del propio grupo (endogrupo), mientras que aquellos que no comparten tales atributos son categorizados como miembros de otro grupo (exogrupo) (Dovidio, Gaertner y Saguy, 2009).

Algunas de las principales características sobre las que se basa la construcción de la dicotomía endogrupo-exogrupo son el lenguaje, los estilos de habla, la forma de vestir, las tradiciones y los rituales. Por ejemplo, Naomi Ellemers, Russell Spears y Bertjan Doosje (2002) brindaron algunos ejemplos prototípicos de esta dicotomía como resultado de una fuerte influencia del contexto social: nativo-inmigrante, cristiano-pagano, judío-*goy*, heterosexual-homosexual. De este modo, la construcción de la identidad social tiene lugar en el marco de la socialización de un individuo, a partir del momento en el que toma conciencia de sí mismo y de otros, siendo los agentes socializadores (la familia, el grupo de pares, las instituciones educativas, etc.) las principales fuentes de apropiación cultural.

Un punto de partida central de la teoría de la identidad social es el impacto de los grupos sociales en la forma en que las personas se ven a sí mismas y a los otros, aspecto que debe comprenderse a partir del contexto social en el que estas se encuentran inmersas. Las primeras formulaciones de esta posición teórica (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986) se centraron en la idea de que las estructuras sociales se pueden caracterizar por una serie de atributos, tales como la permeabilidad de los límites del grupo, que determinan el modo en que las personas se autodefinen, ya sea a nivel individual o a nivel grupal. El supuesto básico es que el contexto social establece cuáles categorizaciones son las más adecuadas, proporcionando una organización significativa de los estímulos sociales que guían las percepciones y el comportamiento de aquellos individuos que se encuentran inmersos en ese contexto (Deaux y Major, 1987). Según Ellemers, Spears y Doosje (2002), es importante considerar dos características centrales del contexto: en primer lugar, proporciona información sobre la posición social (tanto de la persona en el grupo como de un grupo en relación con otros). En segundo lugar, constituye la realidad social que facilita o restringe la percepción de estabilidad, legitimidad y validez de la información disponible, que posteriormente utilizarán las personas para desarrollar su identidad (Doosje *et al.*, 1999; Ellemers y Rijswijk, 1997).

SUBPROCESOS CONSTITUTIVOS DE LA IDENTIDAD SOCIAL: AUTOESTIMA Y PENSAMIENTO CATEGORIAL

De acuerdo a lo planteado en el apartado anterior, la identidad social es un proceso complejo que se construye a partir de las interacciones entre individuos (incluyendo sus grupos de pertenencia), que tiene lugar en el marco de un contexto específico e involucra diferentes subprocesos que, si bien tienen relevancia en sí mismos, son considerados en su conjunto. Se trata, por un lado, de procesos afectivos ligados a la *autoestima* y, por el otro, procesos cognitivos expresados en el *pensamiento categorial*. Además, ambos subprocesos se conjugan en un tercero: el proceso de *atribución*. Este último hace referencia a la tendencia humana a inferir las causas de las conductas de los individuos (Ellemers, Spears y Doosje, 2002).

La *autoestima*, como proceso central para pensar la identidad social, representa la percepción del sí mismo en términos positivos o negativos. Se trata de la evaluación que cada individuo realiza del conjunto de percepciones, pensamientos, sentimientos y tendencias del comportamiento hacia su propio cuerpo y carácter. Así, la autoestima afecta las acciones de los individuos y sus relaciones con los demás (Pérez, 1992). Según Tajfel (1981), las personas mantienen su autoestima a partir de su identificación con di-

ferentes grupos sociales, al considerar los de pertenencia como mejores que otros. La identidad social está conformada, entonces, por la autoestima general, que a su vez puede dividirse en la valoración que cada individuo realiza de los distintos roles sociales que desempeña en un determinado contexto, en función de los grupos sociales a los que pertenece.

Relaciones entre autoestima e identidad social

Para ejemplificar las relaciones entre la autoestima y la identidad social, resulta útil centrarse en la identidad de género, debido a la gran cantidad de estudios que se han dedicado a investigar cómo el modo en el que hombres y mujeres son pensados socialmente determina cómo cada uno de estos grupos se piensa a sí mismo. En este sentido, se han identificado diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto a cómo se valoran a sí mismos en diferentes dominios (Gentile *et al.*, 2009). Entre ellas:

- *Apariencia física*. La imagen corporal afecta la autoestima de la mujer en mayor medida que la de los hombres (Allgood-Merten, Lewinsohn y Hops, 1990; Polce-Lynch *et al.*, 1998). En este sentido, la mayoría de las mujeres considera que posee exceso de peso, mientras que los hombres suelen percibir estar en su peso promedio (Tiggemann y Rothblum, 1997). Una de las causas de este fenómeno sería que las mujeres sobreestiman las preferencias sociales acerca del cuerpo femenino (Forbes *et al.*, 2001). Incluso, puede pensarse que la raíz de tales creencias se encuentra en el tipo estándar de socialización heterosexista de la mayoría de las sociedades, que fomenta una imagen *ideal* de la mujer como objeto de deseo, que afecta de manera directa a la autoestima de las mujeres al comparar este ideal con el modo en el que perciben su propia figura.
- *Comportamiento social.* Los individuos que poseen altos niveles de autoestima suelen pensar que, por lo general, su comportamiento social es apropiado (Haynes, 1990). Este tipo de comportamiento es particularmente importante para el orden institucional, por ejemplo, en la escuela, ya que la autoestima se relaciona de forma directa con la conducta en el aula, la participación en el grupo y las actitudes hacia la autoridad. Estudios desarrollados en el ámbito educativo indican que las niñas suelen ser percibidas por los adultos como poseedoras de un mejor comportamiento social en relación a los niños en el aula (p. ej., Bosacki, 2003; Cole *et al.*, 2001; Wu y Smith, 1997). Como resultado, de manera general, los docentes tienden a sancionar por su mala conducta a los niños, en mayor medida que

a las niñas (Wicks-Nelson e Israel, 2003). Este aspecto y su consecuente evaluación reflejan una ventaja de las mujeres por sobre los hombres, debido a que, por un lado, reciben menos reprimendas, mientras que, por otro, el comportamiento social aceptable suele ser reforzado por el entorno social y en particular por las instituciones educativas.

- *Desempeño académico.* Por lo general, se observa que las mujeres poseen un desempeño académico superior que los hombres y tienden a recibir mejores calificaciones (Pomerantz, Altermatt y Saxon, 2002; Stetsenko *et al.*, 2000). Sin embargo, esto no necesariamente implica que las mujeres tienen una mayor autoestima académica. Un fenómeno singular sucede en la comparación del desempeño académico entre hombres y mujeres: diversos estudios señalan que cuando los varones superan a las mujeres en este aspecto disminuye la autoestima de la mujer (Eccles *et al.*, 1993; Hyde, Fennema y Lamon, 1990; Jacobs *et al.*, 2002; Stetsenko *et al.*, 2000; Weiss *et al.*, 2003). Sin embargo, cuando la situación se invierte y son las mujeres quienes tienen un mejor desempeño que los hombres, su autoestima no aumenta.
- *Influencia de las relaciones familiares.* La familia puede actuar como una fuente de apoyo y ayuda para reafirmar la autoestima de los niños. Las relaciones familiares tienen un impacto significativo en la autoestima de la mujer, dado que las niñas que perciben contención por parte de sus vínculos familiares poseen mayores niveles de autoestima y menores niveles de depresión (Lundgren y Rudawsky, 1998). Sin embargo, los padres suelen tener mayor cantidad de comentarios negativos hacia las niñas que hacia los niños, aun cuando sus actuaciones sean las mismas (Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992), lo cual da lugar a una combinación perjudicial para la autoestima de las niñas.

El pensamiento categorial y los estereotipos

En la década de 1950 Gordon Allport (1954: 20) planteó: «La mente humana debe pensar con la ayuda de categorías. Una vez formadas, las categorías son la base para el prejuzgar normal. No podemos evadir este proceso. La vida ordenada depende de ello». El pensamiento categorial es constitutivo del modo en el que las personas comprenden su entorno social. Por ejemplo, el género puede considerarse como una categoría social extensa dado que cada individuo necesariamente pertenece a uno de los grupos existentes (Athenstaedt, Heinzle y Lerchbaumer, 2008).

De esta manera, por ejemplo, puede explicarse la construcción de diferentes *estereotipos* acerca de lo masculino y lo femenino (Dovidio, Gaertner y Saguy, 2009), a partir de las categorías de hombre y mujer, que proporcionan expectativas sobre las interacciones sociales con ellos y entre ellos. Mediante los estereotipos de género se «organiza la información en diversos grupos a partir de similitudes y diferencias con los restantes miembros del grupo» (ibíd.: 813). Por ejemplo, un estereotipo sumamente extendido acerca de las mujeres afirma que son sumisas (Fiske *et al.*, 2002); sin embargo, muchas no lo son (p. ej., aquellas que se desarrollan profesionalmente); entonces surgen subagrupamientos categoriales (p. ej., las mujeres que tienen éxito profesionalmente descuidan a su familia), que penalizan la desviación del comportamiento esperado, en este caso la sumisión. Tales subagrupamientos son funcionales para los individuos ya que les permiten mantener la categorización social existente con respecto a cierto grupo, explicando los casos que no se ajustan a ella.

En este sentido, los trabajos de Thomas Eckes (1994 y 1996) identificaron la existencia de estereotipos similares para pensar a los hombres y a las mujeres en individuos austríacos y alemanes (Tabla 1, p. 94).

No obstante, Eckes señala que su clasificación no es exhaustiva, ya que si bien las categorías sociales son construcciones que se realizan en función de las relaciones entre los grupos, las diferencias entre distintos individuos explican las variaciones en las categorías construidas por cada uno de ellos. Sin embargo, los resultados de Eckes son similares a los identificados por estudios realizados en contextos como Estados Unidos (Coats y Smith, 1999; Deaux *et al.*, 1985) y los Países Bajos (Vonk y Olde-Monnikhof, 1998).

Los procesos de atribución causal y sus sesgos

Los seres humanos tienden a construir una explicación sobre las causas de los distintos hechos del mundo social. De esta manera, explican las conductas de los otros y las propias realizando inferencias a partir de los estereotipos grupales y de su autoestima. Esta tendencia humana, por lo general, se encuentra guiada por dos sesgos sumamente comunes: el *error fundamental de atribución* (Ross, 1977) y el *máximo error de atribución* (Pettigrew, 1979).

Las investigaciones sobre el *error fundamental de atribución* tuvieron su origen en el trabajo de Fritz Heider (1958), quien demostró cómo generalmente los seres humanos tienden a subestimar la probabilidad de que el comportamiento de una persona se deba a factores externos o situacionales; pues son más propensos a explicar su comportamiento a partir de factores internos, es decir, por sus rasgos de personalidad o atributos físicos.

Tabla 1. Subcategorías observadas por Eckes (1994 y 1996)

MUJERES	
Chicas	conformistas, conscientes de la moda, desinteresadas por la política
Amas de casa	no demandantes, desinteresadas, anhelan seguridad, centradas en asuntos familiares
Profesionales	independientes, educadas, ocupadas, alto estatus social, poco convencionales
Feministas	críticas de la sociedad, ideologizadas, comprometidas políticamente, rebeldes-agresivas
HOMBRES	
Hippies	críticos de la sociedad, interesados políticamente, sensibles, muestran sus sentimientos
Profesores	intelectuales, poco realistas, indiferentes a la apariencia
Punks	desinteresados, con tendencias agresivas, carentes de ambiciones
Yuppies	materialistas, mentalidad simple, búsqueda de reconocimiento
Machos	superficiales, muy interesados en la apariencia, egoístas
Burgueses	amantes, indiferentes a la apariencia, conservadores, poco sofisticados, aburridos

Por ejemplo, ante hechos aberrantes como la violación de una mujer, distintos estudios muestran que se tiende a culpabilizarla, responsabilizándola por lo sucedido.

Por su parte, Pettigrew (1979) extiende la teoría de Heider (1958) al señalar que existe un *máximo error de atribución*. Este último ocurre cuando los miembros del propio grupo (endogrupo) adjudican el comportamiento negativo de los miembros del exogrupo a causas disposicionales, incluso más de lo que lo harían para un comportamiento idéntico en personas del propio grupo. Complementariamente, explican el comportamiento positivo de los miembros del exogrupo como: a) un caso excepcional, b) algo azaroso, c) el resultado de una alta motivación y esfuerzo, y d) el producto de factores situacionales. En otras palabras, las acciones positivas de los

miembros del exogrupo no son valoradas, mientras que sus fracasos y defectos son sobrevalorados (Hewstone, 1990). De esta manera, la atribución negativa sobre los comportamientos de los miembros del exogrupo vuelve imposible que estos se liberen del prejuicio en su contra una vez que se ha instalado. En este sentido, Janet Swim y Lawrence Sanna (1996) observan que, en cincuenta y ocho experimentos diferentes, al realizar tareas tradicionalmente masculinas, los logros de los hombres eran considerados mayores a los de las mujeres y atribuidos a su habilidad. Por el contrario, sus fracasos eran adjudicados a la mala suerte o simplemente a que no se habían esforzado lo suficiente.

Homogeneidad del exogrupo y favoritismo endogrupal

A partir del proceso de categorización y el desarrollo de la autoestima, el ser humano intenta comprender su entorno atribuyendo significado a las causas del comportamiento propio y de los demás. Así, cuando los individuos categorizan a personas en grupos, pasan por alto las diferencias que existen entre los miembros de una misma categoría (Tajfel, 1969), tratándolos como «iguales» entre sí y exagerando las diferencias respecto de los miembros de otros grupos (Turner, 1985). De esta manera, como resultado de las estrechas relaciones entre la autoestima, el pensamiento categorial y los procesos atribucionales, las personas desarrollan otros dos sesgos cognitivos básicos inescindibles del funcionamiento cognitivo habitual: el *favoritismo endogrupal* y la *homogeneidad del exogrupo* (Allport, 1954; Tajfel, 1981).

Homogeneidad del exogrupo

Distintos estudios han puesto de manifiesto que, cuando se trata de actitudes, valores o rasgos de la personalidad, las personas tienden a percibir a los miembros del exogrupo más parecidos entre sí de lo que perciben a los miembros del endogrupo (Dovidio, Gaertner y Saguy, 2009). Este fenómeno se ha denominado como *sesgo de homogeneidad del exogrupo*. Así, quienes son categorizados como integrantes del exogrupo corren el riesgo de ser considerados como iguales entre sí y, por lo tanto, estereotipados (Fiske *et al.*, 2002).

De acuerdo a la revisión de la literatura realizada por Patricia Linville (1998), la homogeneización se produce generalmente al categorizar a un grupo social basándose en su etnia, religión, nacionalidad, profesión, edad o sexo. Este fenómeno también fue estudiado por Juan Kolster (2011),

mediante el relevamiento de 216 páginas web en español (foros de discusión, blogs personales, temas creados en Facebook, etc.), resultantes del criterio de búsqueda: «los hombres son todos iguales». El autor indica que el 93 por ciento de quienes firmaban el contenido eran mujeres. Asimismo, a partir de un relevamiento de 284 páginas web, el autor indica que la frase «las mujeres son todas histéricas» era firmada en un 95 por ciento por hombres.

Una de las teorías más desarrolladas para la explicación del sesgo de homogeneidad del exogrupo ha sido la tesis del contacto, propuesta inicialmente por Allport (1954), basada en que, por lo general, las personas tienen menos contacto con miembros del exogrupo que con miembros del endogrupo (Islam y Hewstone, 1993; Linville y Fischer, 1993; Ungaretti, en este libro). Sin embargo, se ha señalado que esta teoría por sí misma no explica el efecto de homogeneidad del exogrupo, por ejemplo, en casos como los estereotipos de género (Jones, Word y Quattrone, 1981), debido a que hombres y mujeres tienen un fuerte contacto entre sí (Park y Rothbart, 1982; Park y Judd, 1990). Por tal motivo, Kolster (2011) afirma que, cuando los hombres alegan que «las mujeres son todas histéricas» o las mujeres indican que «los hombres son todos iguales», estas atribuciones raramente se producen por falta de contacto entre los grupos, sino por el modo en el que ambos son pensados socialmente.

Favoritismo endogrupal

Por lo general, al pensar en cualquier tipo de prejuicio se piensa en un grupo que tiene sentimientos negativos hacia otro (Dovidio, Gaertner y Saguy, 2009). Sin embargo, aunque esta dinámica suele estar presente, muchas veces el prejuicio se explica principalmente por el favoritismo endogrupal, relegando a un segundo plano los sentimientos negativos. En este sentido, Marilynn Brewer (1999) plantea que muchas formas de discriminación no tienen su origen en el odio hacia el exogrupo, sino que las emociones positivas, como la admiración, simpatía y confianza, son reservadas exclusivamente para el endogrupo.

De acuerdo con los hallazgos de Tajfel (1970 y 1981), uno de los aspectos más relevantes de esta tendencia de los individuos a favorecer a su propio grupo es la facilidad con la que surge. El autor llevó a cabo una serie de experimentos, en los que personas desconocidas fueron asignadas a grupos formados por coincidencias irrelevantes, como por ejemplo preferencias por un tipo de pintor, primera letra de su nombre o incluso por azar. Mediante esta situación experimental denominada *paradigma de grupo mínimo*, Tajfel (1981) puso de manifiesto que los individuos, solo por formar parte de un grupo, tienen preferencias hacia sus miembros en cuanto lo consideran

su endogrupo. Además, en cuestión de minutos las personas tienden a ver al propio grupo como superior a los demás y a buscar una ventaja sobre ellos. Estos resultados pioneros son consistentes con investigaciones que revelan que los grupos sociales pueden formarse sobre las bases de características aparentemente mínimas. Por ejemplo, el trabajo de Dalie Miller, Julie Downs y Deborah Prentice (1998) puso de manifiesto que las personas tienen más probabilidad de cooperar entre sí cuando comparten la fecha de cumpleaños. Incluso decisiones muy importantes en la vida, como la pareja, el lugar de residencia y la profesión, pueden verse influenciadas por similitudes relativamente mínimas.

LA TEORÍA DE LOS ROLES Y LAS CRÍTICAS A LA TEORÍA DE LA IDENTIDAD SOCIAL

Si bien la teoría de la identidad social continúa siendo una de las teorías explicativas con mayor vigencia en la actualidad para el estudio de las relaciones entre los grupos sociales (Deaux y Martin, 2003), desde su teorización hasta la fecha ha recibido una serie de críticas (Brown, 1995; Turner, 1999). La principal objeción que se ha esgrimido contra ella señala su carácter psicologicista (Eagly, 1987). En este sentido, a pesar de considerar al contexto en el que se desarrollan las categorías sociales, la teoría de la identidad social desestima el papel de las creencias o roles sociales sobre los que estas se asientan (Hogg, Terry y White, 1995). Por ejemplo, se ha señalado que simplifica las concepciones sociales de hombre y mujer, así como sus relaciones, dejando de lado la construcción sociohistórica de los roles sociales de ambos (Skevington y Baker, 1989).

A partir de esta crítica, la propuesta de Alice Eagly (1987) referida a los roles sociales como marco complementario de la teoría de la identidad social adquirió consenso entre los cientistas sociales (Deaux y Martin, 2003). Específicamente, la teoría del rol social es una perspectiva teórica de la sociología y la psicología social que analiza cómo se construyen y operan las categorías socialmente definidas en la vida cotidiana (p. ej., los roles de madre, director, profesor) (ibíd.). Cada función social implica un conjunto de derechos, obligaciones, expectativas, normas y comportamientos que una persona tiene que afrontar y cumplir para desempeñar un cierto rol. El modelo se basa en que, al ejercer un rol, las personas se comportan de una manera predecible, por lo tanto, la conducta de un individuo es específica de un contexto y de su posición social.

La organización social de una comunidad es necesaria para garantizar los recursos económicos y los medios de subsistencia de sus miembros (Geis, 1993); las tareas y actividades relativas a la producción se dividen

entre sus miembros y, a su vez, son reguladas legalmente (Eagly y Steffen, 1984). Sobre la base de las leyes que regulan tales actividades, se monta un complejo sistema de normas sociales que incluye reglas que asignan responsabilidades y roles a los miembros de la comunidad (Eagly y Wood, 1982). Una vez realizada, esta segmentación laboral funciona como uno de los pilares básicos de la estructura social, ya que establece y regula las diversas relaciones intergrupales. Tales vínculos generan desigualdades sociales, en la medida en que prescriben la posición que cada individuo debe ocupar en la sociedad, tanto en el ámbito público como en el privado. Según George Mead (1999), al adoptar un rol en esta estructura, cada miembro de una comunidad asume funciones sociales e ingresa en una dinámica social en consonancia con los otros. Aunque las normas que rigen este proceso de interacción generan expectativas acerca de las acciones de los otros, ninguna sociedad posee un consenso total sobre las mismas (Eagly y Wood, 1982). Por consiguiente, los roles sociales son creados gracias a la interacción dinámica entre sus ejecutores y el resto de la comunidad. Además, los roles sociales, junto con sus expectativas de logro, forman parte de los valores culturales e influyen en el comportamiento de las personas (Geis, 1993). De esta manera, cuanto mayor es la fortaleza de la estructura social y la aceptación de dichas expectativas, la ideología que mantiene el sistema adquiere mayor consistencia. Así, se perpetúan los roles y, en consecuencia, las desigualdades que conllevan.

De este modo, la separación por roles, que adquiere carácter de norma, es constitutiva de la identidad social, por ejemplo de la identidad de género, debido a que estos definen la mayoría de las actividades de las personas, así como los mecanismos para participar en la sociedad (Escartí, Musitu y Gracia, 1988). Específicamente, los roles de género tienen su base en aquellos asignados en función del trabajo (Deaux y Martin, 2003). Cada puesto laboral lleva asociada una serie de demandas necesarias para su desempeño, por ejemplo, si un trabajo es habitualmente desarrollado por varones, se infiere que el ser hombre implica una serie de características requeridas para ese trabajo, a su vez, tales inferencias se plasman en diferencias reales a través de dinámicas de asignación de roles y expectativas con respecto a los mismos. Por ejemplo, de acuerdo con los estudios realizados por (Eagly y Steffen, 1984) la concepción que tradicionalmente las personas tienen de la mujer (más amable, cariñosa y comprensiva que el hombre) se aplica solamente a las amas de casa, pero no a las trabajadoras. Igualmente, si se piensa en mujeres que ocupan un puesto de alta responsabilidad en el mundo laboral, se las describe tan independientes como sus compañeros varones, mientras que si su puesto es de menor jerarquía, se las considera más sumisas (Eagly y Wood, 1982). Asimismo, a los hombres que desempeñan tareas «del hogar» se los considera tan sensibles

como a las mujeres con respecto a las relaciones interpersonales (Eagly y Steffen, 1984).

Por su parte, Deaux y Martin (2003) analizan las relaciones entre la teoría de la identidad social y la teoría del rol social, planteando un marco integrador que articula a los aportes individuales y sociales para la construcción de la identidad. Los autores proponen definir a la identidad como el conjunto de significados compartidos por los integrantes de una estructura social cuya función es mantener el orden establecido. La estructura social potencia las interacciones dentro de los límites definidos por ella e inhibe aquellas que los exceden, propiciando el mantenimiento del *statu quo* de los roles (Stryker, 1997). Por su parte, los individuos interiorizan esos significados a través de los roles que desempeñan a la vez que construyen su autoestima y organizan el mundo social mediante el pensamiento categorial. De esta manera, la construcción de la identidad se desarrolla sobre la base de una estructura social y a partir de la especificidad de las relaciones interpersonales que se construyen en ella. Los roles preestablecidos que propone la estructura social operan como modelos, pero de ninguna manera esto impide la posibilidad de emergencia de nuevos roles o modificaciones en los tradicionales. En este sentido, existe una relación dialéctica entre la identidad y la estructura social, ya que a partir de la emergencia, construcción y adaptación de nuevas identidades se produce un movimiento estructural de la base social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allgood-Merten, Betty; Lewinsohn, Peter y Hops, Hyman

1990 «Sex Differences and Adolescent Depression», en *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 99, nº 1, pp. 55-63.

Allport, Gordon

1954 *The Nature of Prejudice*, Reading, Addition-Wesley [trad. cast.: *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires, Eudeba, 1962].

Athenstaedt, Ursula; Heinzle, Cornelia y Lerchbaumer, Gudrun

2008 «Gender Subgroup Self-Categorization and Gender Role Self-Concept», *Sex Roles*, vol. 58, nº 3-4, pp. 266-278.

Bosacki, Sandra

2003 «Psychological Pragmatics in Preadolescents: Sociomoral Understanding, Self-Worth, and School Behavior», en *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 32, nº 2, pp. 141-155.

Brewer, Marilynn

1999 «The Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate?», en *Journal of Social Issues*, vol. 55, nº 3, pp. 429-444.

Brown, Rupert

1995 *Prejudice: Its Social Psychology,* Oxford, Blackwell [trad. cast.: *Prejuicio, su psicología social*, Madrid, Alianza Editorial, 1998].

Coats, Susan y Smith, Eliot

1999 «Perceptions of Gender Subtypes: Sensitivity to Recent Exemplar Activation and In-Group/Out-Group Differences», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 25, nº 4, pp. 515-526.

Cole, David *et al.*

2001 «The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design», en *Child Development*, vol. 72, nº 6, pp. 1723-1746.

Deaux, Kay *et al.*

1985 «Level of Categorization and Content of Gender Stereotypes», en *Social Cognition*, vol. 3, nº 2, pp. 145-167.

Deaux, Kay y Martin, Daniela

2003 «Interpersonal Networks and Social Categories: Specifying Levels of Context in Identity Processes», en *Social Psychology Quarterly*, vol. 66, nº 2, pp. 101-117. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1519842.pdf?refreqid=excelsior%3A8e61e2cab2be156b89bbdc9aaca9f4d2> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Deaux, Kay y Major, Brenda

1987 «Putting Gender into Context: An Interactive Model of Gender-Related Behavior», en *Psychology Review*, vol. 94, nº 3, pp. 369-389. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Brenda_Major/publication/232452360_Putting_Gender_Into_Context_An_Interactive_Model_of_Gender-Related_Behavior/links/5631b50408ae506cea679963/Putting-Gender-Into-Context-An-Interactive-Model-of-Gender-Related-Behavior.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Doosje, Bertjan *et al.*

1999 «Perceived Group Variability in Intergroup Relations: The Distinctive Role of Social Identity», en *European Review of Social Psychology*, vol. 10, nº 1, pp. 41-74.

Dovidio, John; Gaertner, Samuel y Saguy, Tamar

2009 «Commonality and the Complexity of "We": Social Attitudes and Social Change», en *Personality and Social Psychology Review*, vol. 13, nº 1, pp. 3-20.

Eagly, Alice

1987 *Sex Differences in Social Behavior: A Social Interpretation*, Hillsdale, LEA.

Eagly, Alice y Steffen, Valerie

1984 «Gender Stereotypes Stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, nº 4, pp. 735-754.

Eagly, Alice y Wood, Wendy

1982 «Inferred Sex Differences in Status as a Determinant of Gender Stereotypes about Social Influence», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, nº 5, pp. 915-928.

Eccles, Jacquelynne *et al.*

1993 «Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions During Elementary School», en *Child Development*, vol. 64, nº 3, pp. 830-847.

Eckes, Thomas

1994 «Explorations in Gender Cognition: Content and Structure of Female and Male Subtypes», en *Social Cognition*, vol. 12, nº 1, pp. 37-60.

1996 «Linking Female and Male Subtypes to Situations: A Range-of-Situation-Fit Effect», en *Sex Roles*, vol. 35, nº 7-8, pp. 401-426.

Ellemers, Naomi y Rijswijk, Wendy van

1997 «Identity Needs Versus Social Opportunities: The Use of Group-Level and Individual-Level Identity Management Strategies», en *Social Psychology Quarterly*, vol. 60, nº 1, pp. 52-65. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/2787011.pdf?refreqid=excelsior%3A86ef72ead275ee7d760a9acfff7b5a0e> [consulta: 30 de agosto de 2017].

Ellemers, Naomi; Spears, Russell y Doosje, Bertjan

2002 «Self and Social Identity», en *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 161-186.

Escartí, Amparo; Musitu, Gonzalo y Gracia, Enrique

1988 «Estereotipos de género y roles sexuales», en Fernández Sánchez, Juan (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, Madrid, Pirámide.

Fiske, Susan *et al.*

2002 «A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow from Perceived Status and Competition», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, nº 6, pp. 878-902.

Forbes, Gordon *et al.*

2001 «Body Dissatisfaction in Women and Men: The Role of Gender-Typing and Self-Esteem», en *Sex Roles*, vol. 44, nº 7-8, pp. 461-484.

Geis, Florence

1993 «Self - Fulfilling Prophecies: A Social Psychological View of Gender», en Eagly, Alice; Beall, Anne E. y Sternberg, Robert J. (eds.), *The Psychological of Gender*, Nueva York, Guilford Press.

Gentile, Brittany *et al.*

2009 «Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta Analysis», en *Review of General Psychology*, vol. 13, nº 1, pp. 34-45. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Shelly_Grabe/publication/242526829_Gender_Differences_in_Domain-Specific_Self-Esteem_A_Meta-Analysis/links/54302c640cf29bbc1276cdc8/Gender-Differences-in-Domain-Specific-Self-Esteem-A-Meta-Analysis.pdf> [consulta: 19 de agosto de 2017].

Haynes, Nicole

1990 «Influence of Self-Concept on School Adjustment among Middle-School Students», en *Journal of Social Psychology*, vol. 130, nº 2, pp. 199-207.

Heider, Fritz

1958 *The Psychology of Interpersonal Relations*, Nueva York, Wiley.

Hewstone, Miles

1990 «The "Ultimate Attribution Error"? A Review of the Literature on Intergroup Causal Attribution», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 20, nº 4, pp. 311-335.

Hogg, Michael; Terry, Deborah y White, Katherine

1995 «A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory», en *Social Psychology Quarterly*, vol. 58, nº 4, pp. 255-269.

Hyde, Janet; Fennema, Elizabeth y Lamon, Susan

1990 «Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-Analysis», en *Psychological Bulletin*, vol. 107, nº 2, pp. 139-155.

Islam, Mir Rabiul y Hewstone, Miles
1993 «Dimensions of Contact as Predictors of Intergroup Anxiety, Perceived Out-Group Variability, and Out-Group Attitude: An Integrative Model», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 19, nº 6, pp. 700-710.

Jacobs, Janis *et al.*
2002 «Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve», en *Child Development*, vol. 73, nº 2, pp. 509-527.

Jones, Edward; Wood, George y Quattrone, George
1981 «Perceived Variability of Personal Characteristics in In-Groups and Out-Groups: The Role of Knowledge and Evaluation», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 7, nº 3, pp. 523-528.

Kolster, Juan
2011 *Sesgo endogrupal y homogeneidad del exogrupo en las redes sociales*, Buenos Aires, Dunken.

Lewis, Michael; Allesandri, Steven y Sullivan, Margaret
1992 «Differences in Shame and Pride as a Function of Children's Gender and Task Difficulty», en *Child Development*, vol. 63, nº 3, pp. 630-638.

Linville, Patricia
1998 «The Heterogeneity of Homogeneity», en Darley, John M. y Cooper, Joel (eds.), *Attribution and Social Interaction. The legacy of Edward E. Jones*, Washington, American Psychological Association, pp. 423-462.

Linville, Patricia y Fischer, Gregory
1993 «Exemplar and Abstraction Models of Perceived Group Variability and Stereotypicality», en *Social Cognition*, vol. 11, nº 1, pp. 92-125.

Lundgren, David y Rudawsky, Donald
1998 «Female and Male College Students Responses to Negative Feedback from Parents and Peers», en *Sex Roles*, vol. 39, nº 5-6, pp. 409-429.

Mead, George
1999 *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós. [1934]

Miller, Dale; Downs, Julie y Prentice, Deborah
1998 «Minimal Conditions for the Creation of a Unit Relationship: The Social Bond Between Birthdaymates», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 28, nº 3, pp. 475-481.

Park, Bernadette y Judd, Charles
1990 «Measures and Models of Perceived Group Variability», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 59, nº 2, pp. 173-191.

Park, Bernadette y Rothbart, Myron
1982 «Perception of Out-Group Homogeneity and Levels of Social Categorization: Memory for the Subordinate Attributes of In-Group and Out-Group Members», en *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 42, nº 6, pp. 1051-1068.

Pérez, María
1992 *Autoestima*, Buenos Aires, Paidós.

Pettigrew, Thomas
1979 «The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice», en *Personality and Social Psychology Bulletin,* vol. 5, nº 4, pp. 461-476.

Polce-Lynch, Mary *et al.*
1998 «Gender and Age Patterns in Emotional Expression, Body Image, and Self-Esteem: A Qualitative Analysis», en *Sex Roles*, vol. 38, nº 11-12, pp. 1025-1048.

Pomerantz, Eva; Altermatt, Ellen y Saxon, Jill
2002 «Making the Grade but Feeling Distressed: Gender Differences in Academic Performance and Internal Distress», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, nº 2, pp. 396-404.

Ross, Lee
1977 «The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process», en Berkowitz, Leonard (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology. Volume 10*, Nueva York, Academic Press, pp. 173-220.

Skevington, Suzanne y Baker, Deborah
1989 «Introduction», en íd. (eds.), *The Social Identity of Woman*, Londres, Sage.

Stetsenko, Anna *et al.*

2000 «Gender Effects in Children's Beliefs about School Performance: A Cross-Cultural Study», en *Child Development*, vol. 71, nº 2, pp. 517-527.

Stryker, Sheldon

1997 «In the Beginning There Is Society: Lessons from a Sociological Social Psychology», en McGarty, Craig y Haslam, Alexander (eds.), *The Message of Social Psychology*, Londres, Blackwell.

Swim, Janet y Sanna, Lawrence

1996 «He's Skilled, She's Lucky: A Meta-Analysis of Observers' Attributions for Women's and Men's Successes and Failures», en *Personality and Social Psychology Bulletin,* vol. 22, nº 5, pp. 507-519.

Tajfel, Henri

1969 «Cognitive Aspects of Prejudice», en *Journal of Social Issues*, vol. 25, nº 4, pp. 79-97.

1970 «Experiments in Intergroup Discrimination», en *Scientific American,* vol. 223, nº 5, pp. 96-102. Disponible en: <http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_Experiments_in_Intergroup_Discrimination.PDF> [consulta: 30 de agosto de 2017].

1981 *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press. [trad. cast.: *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*, Barcelona, Herder, 1984].

Tajfel, Henri y Turner, John

1986 «The Social Identity Theory of Intergroup Behavior», en Austin, William y Worchel, Stephen (eds.), *Psychology of Intergroup Relations,* Chicago, Nelson-Hall, pp. 7-24.

Thoits, Peggy y Virshup, Lauren

1997 «Me's and We's: Forms and Functions of Social Identities», en Ashmor, Richard y Jussim, Lee (eds.), *Self and Identity: Fundamental Issues*, Nueva York, Oxford University Press.

Tiggemann, Marika y Rothblum, Esther

1997 «Gender Differences in Internal Beliefs About Weight and Negative Attitudes Towards Self and Others», en *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, nº 4, pp. 581-593.

Turner, John

1985 «Social Categorization and the Self-Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior», en Lawler, Edward (ed.), *Advances in Group Processes: Theory and Research. Vol 2*, pp. 77-122.

1999 «Some Current Issues in Research on Social Identity and Self-Categorization Theories», en Ellemers, Noami; Spears, Russell y Doosje, Betjan (eds.), *Social Identity: Context, Commitment, Content,* Oxford, Blackwell, pp. 6-34.

Vonk, Ross y Olde-Monnikhof, Marjolijn

1998 «Gender Subgroups: Intergroup Bias within the Sexes», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 28, nº 1, pp. 37-47.

Weiss, Elizabeth *et al.*

2003 «Sex Differences in Cognitive Functions», en *Personality and Individual Differences*, vol. 35, pp. 863-875.

Wicks-Nelson, Rita e Israel, Allen

2003 *Behavior Disorders of Childhood*, Upper Saddle River, Prentice Hall.

Wu, Yi-Ju y Smith, Delores

1997 «Self-Esteem of Taiwanese Children», en *Child Study Journal*, vol. 27, nº 1, pp. 1-19.

CAPÍTULO 5

«¿Le golpeaste la cara contra el piso y la pateaste?»: conversaciones entre madres e hijos, y su contribución a la socialización moral

Cecilia Wainryb y Holly Recchia

LA IMPORTANCIA DE LOS PADRES EN LA SOCIALIZACIÓN MORAL

Tradicionalmente las investigaciones realizadas desde una perspectiva constructivista han destacado el rol activo de los niños en el proceso de desarrollo de su comprensión moral, pero han dicho muy poco sobre la contribución de los padres a ese proceso. Por ejemplo, tales investigaciones han puesto de manifiesto que desde una edad muy temprana los niños reflexionan sobre las consecuencias de las acciones cotidianas que involucran intercambios prosociales (entre ellas, situaciones en las cuales un niño ayuda al otro o comparte algún objeto) o transgresiones y conflictos (p. ej., situaciones en las cuales un niño insulta o pelea con otro), y que, de esta manera, construyen su propia comprensión de eventos sociomorales (Smetana, 2013). Los estudios han mostrado, además, que habitualmente los niños enfrentan dificultades varias al construir sus propios conocimientos, en la medida en que deben lidiar con el hecho de que las situaciones sociomorales frecuentemente involucran objetivos o metas incompatibles, o bien porque las creencias y motivaciones de los otros les resultan opacas y poco comprensibles o, incluso, porque sus propias acciones pueden llegar a tener consecuencias imprevistas (Wainryb y Brehl, 2006). No obstante, a pesar de la abundante evidencia con respecto a la complejidad de la vida moral y las dificultades que los niños enfrentan al tratar de balancear elementos contradictorios y conflictivos en situaciones sociomorales cotidianas, las investigaciones constructivistas han mantenido un gran silencio con respecto a los tipos de andamiaje que los padres proveen a sus hijos a lo largo de este proceso.

La falta de interés por parte de los investigadores constructivistas respecto del rol de los padres en este proceso probablemente se deba, en cierta medida, a una antigua afirmación (Piaget, 1965), según la cual la naturaleza jerárquica de la relación padres-hijos no apoya el desarrollo moral de los niños, sino que lo restringe. O, tal vez, esa reticencia resulta del supuesto de que el núcleo del proceso de desarrollo moral reside en la capacidad de los niños para reflexionar sobre sus propias experiencias. En cualquier caso, esa falta de atención a cómo los padres contribuyen al desarrollo moral de los niños es desconcertante e insostenible, dado que la mayoría de los padres se interesa profundamente en que sus hijos se conviertan en buenas personas y se compromete activamente a guiarlos y educarlos.

Desde la perspectiva en la que se enmarca este trabajo, los padres no son las únicas personas que pueden tener un impacto significativo sobre el proceso de desarrollo moral de sus hijos. Sin embargo, ocupan en él un lugar de importancia singular, debido a las responsabilidades inherentes a su rol, al influyente vínculo emocional entre padres e hijos y a su presencia estable y continua en la vida de los niños. Asimismo, dado que en la vida cotidiana los padres conversan con sus hijos habitualmente sobre sus experiencias cotidianas, y en especial sobre aquellas relacionadas con situaciones de conflicto y transgresión, este capítulo hace referencia a un conjunto extenso de diálogos entre madres e hijos sobre episodios en los que los niños hirieron o molestaron a uno de sus hermanos o amigos (Recchia y Wainryb, 2014; Recchia *et al.*, 2014), como base para delinear una perspectiva constructivista sobre el proceso de socialización moral. Tales conversaciones serán analizadas con la finalidad de ilustrar las múltiples formas en las que los niños, al conversar con sus madres, estructuran y dan sentido a sus propias acciones, y los modos más o menos armoniosos en que las madres responden a los significados que sus hijos construyen sobre sus propias experiencias. El argumento principal de este capítulo es que estas conversaciones bidireccionales y correguladas contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos morales y, más ampliamente, al despliegue del proceso de socialización moral.

LA SOCIALIZACIÓN MORAL CONCEBIDA COMO UN PROCESO BIDIRECCIONAL Y CORREGULADO

Al subrayar la importancia de las conversaciones entre padres e hijos para el desarrollo moral no se está sugiriendo que los padres transmiten sus visiones de lo bueno y lo malo a los niños, quienes, a su vez, las toman y adoptan como un todo. En el pasado, los investigadores entendían el proceso de socialización como unidireccional y determinístico, y la socialización moral

era pensada como la transmisión de valores por parte de los padres mediante la disciplina y otras prácticas de crianza. Sin embargo, los enfoques contemporáneos tienden a comprender la influencia parental en términos menos unidireccionales, aunque aún existe una importante diversidad en cómo se concibe la bidireccionalidad (Kuczynski y Parkin, 2006).

Desde la perspectiva en la que se enmarca este trabajo (Wainryb y Recchia, 2017), una visión constructivista sobre el proceso de socialización moral requiere pensar la socialización como un proceso bidireccional que implica influencia y acomodación mutua, así como también reflexión y construcción de significados. En este proceso, padres e hijos pueden afirmar sus propios objetivos y su propia comprensión de una situación y, al mismo tiempo, pueden esforzarse por entender las perspectivas del otro. Ambos pueden aceptar y adoptar los aportes del otro, pero también pueden resistir o desafiar sugerencias que violan su propia comprensión o juicio.

Es importante destacar que, a pesar de su bidireccionalidad, la relación padres-hijos no es simétrica. Debido a sus mayores recursos, conocimientos y autoridad, los padres se encuentran mejor posicionados para limitar o coaccionar las conductas de sus hijos. Sin embargo, tanto unos como otros ponen en juego en sus interacciones múltiples objetivos que van más allá de querer imponer o resistir a la autoridad paterna. Los padres pueden querer comprender a sus hijos y desear que estos los entiendan; pueden querer promover en ellos un sentimiento de autonomía y bienestar y pueden anhelar preservar el carácter cálido de su relación, tanto porque el vínculo mismo les es importante como porque esto les permite alcanzar otros objetivos a largo plazo. En la medida en que estos propósitos diversos entran en juego en los intercambios entre padres e hijos, los primeros tienden a moderar sus expectativas de obediencia, lo que les permite a los segundos un mayor margen de negociación. Los niños, por su parte, no están motivados exclusivamente por el deseo de evadir las expectativas de sus padres. Frecuentemente, confían en ellos y desean satisfacerlos sin abandonar por completo sus propios objetivos. Los hijos también pueden estar motivados por un interés en comprender más a fondo sus propias experiencias o por el deseo de que sus padres comprendan su punto de vista.

Por lo tanto, los desacuerdos y conflictos que surgen durante el proceso de socialización moral no reflejan meramente una actitud desobediente por parte de los niños. Son, en realidad, elementos ineludibles de las interacciones entre individuos que tienen objetivos y conocimientos complejos. A menudo, aunque no siempre, los desacuerdos y conflictos llegan a ser entendidos y tolerados como tales por padres e hijos. Y dado que este proceso se desarrolla dentro del marco de una relación cercana y duradera, tanto los hijos como los padres raramente interpretan lo que la otra per-

sona dice, quiere o hace solo en términos de las contingencias creadas en cada interacción particular. Por el contrario, ambos suelen dar sentido a las acciones y perspectivas del otro en términos de un conocimiento más profundo de la otra persona y en relación a expectativas desarrolladas a lo largo de toda la historia de su vínculo. Esto, a su vez, crea con frecuencia (aunque no siempre) un conjunto de experiencias compartidas en base a las cuales padres e hijos pueden negociar sus discrepancias. Por lo tanto, la socialización moral no debe ser comprendida meramente en términos de una expectativa de obediencia, definida como un ajuste perfecto entre las demandas de los padres y el comportamiento de los hijos, sino como una construcción corregulada y no determinística de modos de comprensión que involucran aspectos de la negociación entre padres e hijos, incluyendo concesiones, compromisos y resistencias. En otras palabras, el proceso de socialización moral incorpora las contribuciones de padres e hijos y sus adaptaciones mutuas, y habitualmente resulta en ideas nuevas o modificadas tanto en unos como en otros.

LA IMPORTANCIA DE LAS CONVERSACIONES

Hoy en día, la mayor parte de las investigaciones sobre cómo los padres contribuyen al aprendizaje moral de sus hijos han subrayado el impacto de las distintas estrategias disciplinarias, demostrando la relativa ineficiencia de aquellas basadas en la afirmación de la autoridad paterna y los beneficios de estrategias que involucran el razonamiento y la inducción de empatía (Hoffman, 2000). En comparación, los investigadores han prestado poca atención a cómo padres e hijos conversan sobre situaciones que involucran cuestiones morales. No obstante, tales diálogos son un vehículo esencial a través del cual el proceso de socialización moral es gestionado (Wainryb y Recchia, 2014). Cuando los niños tratan de dar sentido a algún conflicto que los ha molestado o lastimado, cuando admiten que se han portado mal o cuando se jactan de sus buenas acciones, por lo general tienden a hacerlo en el contexto de conversaciones. Asimismo, cuando los padres tratan de enseñar algo a sus hijos, cuando se empeñan en marcar las consecuencias de sus acciones o cuando los retan o alaban, también lo hacen mientras dialogan. El trabajo de investigación que se presenta en este capítulo se ha enfocado en conversaciones entre padres e hijos precisamente porque tales conversaciones no solo ejemplifican, sino que *constituyen* el proceso de socialización moral tal como ha sido definido aquí: por su bidireccionalidad, la prevalencia de reflexión y construcción de significados, la coexistencia de múltiples objetivos y perspectivas, y su despliegue en un contexto relacional y afectivo.

Cuando la gente conversa, en general se genera un espacio psicológico compartido donde los temas y las opiniones discutidas pueden cambiar a medida que cada persona contribuye al diálogo. Pero es importante destacar que las conversaciones representan más que un intercambio de información. Cuando dos personas conversan, no solo intercambian hechos; en el curso de una conversación, ellas pueden llegar a pensar sobre tales actos desde una nueva perspectiva o basarse en estos para arribar a nuevas conclusiones. Más aún, aunque la gente suele empezar una conversación con algún propósito en mente, estos objetivos frecuentemente cambian. Por ejemplo, una madre puede querer que su hijo entienda que lo que hizo estuvo mal o puede querer convencerlo para que cumpla con ciertas normas; un hijo puede querer explicar a su madre por qué ciertos hechos lo enojaron o puede querer mitigar su responsabilidad por algo que pasó. No obstante, durante el curso de la conversación, cada persona puede explicar, escuchar, argumentar, elaborar, persuadir, insistir o resistir, y así se va creando una nueva historia o narrativa y se va construyendo una nueva comprensión de los hechos. De esta forma, las conversaciones sobre las experiencias morales pueden crear un espacio para un proceso bidireccional a través del cual los conocimientos de los niños se transforman y expanden a medida que van integrando, de manera parcial e imperfecta, las ideas y puntos de vista de sus padres. Estos rasgos característicos del acto de conversar son especialmente significativos en el caso de las conversaciones que padres e hijos tienen sobre temas morales. Esto no se debe a que los padres sean árbitros de la «verdad moral». Sin embargo, debido a su constante presencia en la vida de sus hijos, cuentan frecuentemente con ciertos conocimientos únicos. Por ejemplo, tienden a conocer no solo a sus hijos sino a sus amigos y compañeros y al entorno social en el que se mueven. Por lo tanto, los padres también suelen conocer las circunstancias que rodean a muchos de los sucesos sobre los cuales sus hijos quieren conversar. Estos conocimientos pueden resultar útiles cuando los padres tratan de guiar a sus hijos para que consideren, o reconsideren, ciertos hechos o sus significados.

Sin embargo, cabe destacar que los diálogos no consisten solo en un intercambio o construcción conjunta de contenidos. En el curso de las conversaciones sobre experiencias morales, cuando padres e hijos discuten quién hizo qué a quién y por qué, una multitud de emociones tienden a emerger. La posibilidad de compartir y hablar sobre tales sentimientos ayuda a los niños a interpretar y regular sus propias emociones, las cuales, de otra forma, podrían resultarles abrumadoras. Por lo tanto, estas conversaciones también cumplen una función de contención. Además, en la medida en que se dan en un marco relacional afectivo y cariñoso, estos intercambios proveen a los niños de un medio inigualable para explorar las

implicaciones complejas, y tal vez hasta amenazantes, de sus transgresiones morales, incluyendo sus enojos, vergüenzas, miedos, dudas y arrepentimientos. Esto no implica que los padres simplemente ayudan a sus hijos a «sentirse mejor». Frecuentemente, cuando los niños discuten sobre lo que les ha pasado o sobre lo que hicieron en algún contexto social, los padres pueden llegar a cuestionar o criticar sus acciones y decisiones. De hecho, la mayoría tiende a decirles a sus hijos lo que piensan, incluso cuando a estos no les guste o no lo quieran escuchar. No obstante, en la medida en que tales intercambios ocurren dentro de un clima afectivo positivo, estas conversaciones sirven para asegurar a los niños que son aceptados y queridos a pesar de haberse portado mal o haber sido «una mala persona». Al mismo tiempo, estos intercambios sirven para demostrar a los niños que pueden estar en desacuerdo con la posición de sus padres sobre ciertos temas morales sin poner en riesgo su relación con ellos. En consecuencia, tales conversaciones proveen un contexto único para que los hijos desarrollen sus propias perspectivas y construyan un sentido de ellos mismos como agentes morales.

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA DE TRANSGRESIÓN

Este capítulo aborda en particular las conversaciones que madres e hijos tienen sobre las transgresiones morales de los niños, debido a que las experiencias de transgresión tienen un rol único en el desarrollo moral. Tradicionalmente, el estudio del desarrollo moral se ha centrado en los juicios morales de los niños, es decir, en lo que los niños de diferentes edades piensan y juzgan sobre el bien y el mal, y muchas investigaciones han demostrado que incluso a una edad muy temprana los niños juzgan que está mal comportarse injustamente o dañar a otros (Smetana, 2013). Sin embargo, en la vida cotidiana todos los niños en algún momento llevan a cabo acciones injustas o que causan daño a otros: la mayoría a veces golpea a un hermano, excluye a un amigo de un juego o revela un secreto que le fue confiado. Aunque tales situaciones podrían ser pensadas como simple fallas en el proceso de desarrollo o socialización moral, una propuesta teórica contemporánea sugiere que el daño interpersonal debe ser pensado como un elemento intrínseco de las relaciones interpersonales y un aspecto inevitable de la vida moral (Wainryb, Brehl y Matwin, 2005). En consecuencia, ser una persona moral implica además de poder distinguir lo bueno de lo malo y tratar de hacer lo correcto, también reconocer que uno tiene la capacidad de dañar a otros y esforzarse por lidiar con las situaciones en las que uno causó daño. Más aún, tales ocasiones de transgresión conllevan la posibilidad de que los niños se vean a sí mismos como personas no morales.

Por lo tanto, las situaciones de transgresión presentan un desafío único para los niños y, al hacerlo, crean oportunidades significativas para el desarrollo moral.

Es difícil determinar con certeza el grado en que los niños reflexionan sobre estas situaciones por su cuenta. No obstante, es muy probable que su capacidad para dar significado a estas experiencias no se desarrolle en el vacío; por el contrario, es posible que su comprensión se beneficie del apoyo y andamiaje que otros, especialmente los adultos, puedan proveerles al charlar sobre lo ocurrido. Más específicamente, al esforzarse por comprender por qué lastimaron a alguien a pesar de saber que hacerlo está mal y al hablar de esto con su madre (o con otras personas), los niños tienden a considerar (o son guiados a considerar) no solo aquello que hicieron, sino también lo que pensaron, sintieron y desearon en esa situación. Al conectar sus acciones con esos aspectos más psicológicos de sus experiencias, son llevados a comprender que sus malas acciones están íntimamente ligadas con sus pensamientos, sentimientos y deseos, y en ese proceso construyen un sentido de su propia *agencia moral* (Pasupathi y Wainryb, 2010a; Wainryb, Brehl y Matwin, 2005; Wainryb y Pasupathi, 2015).

Establecer una conexión entre lo que hicieron y lo que pensaron o sintieron no absuelve a los niños de su responsabilidad ni transforma sus acciones perjudiciales en aceptables. Lo que tal conexión facilita es la comprensión de que los actos dañinos pueden surgir de sus deseos de lastimar a otros o de sus dificultades para controlar su propio enojo, miedo o envidia; también pueden provenir de intenciones de hacer el bien o ayudar, como asimismo de una imposibilidad de comprender acertadamente las perspectivas ajenas, de encontrar un equilibrio entre los propios deseos y los de los otros. Esta comprensión sirve para contener el impacto que este tipo de experiencias puede llegar a tener sobre cómo los niños se perciben a sí mismos, al ubicar cada situación de daño dentro de un contexto, con sus propias motivaciones y razones. Esto contribuye a evitar que los niños construyan una visión esencialista o generalizada de sí mismos como personas inmorales o malas. Al mismo tiempo, les permite admitir el daño o sufrimiento que causaron, así como su posibilidad de repararlo y de comportarse mejor en el futuro. De esta forma, al reflexionar sobre su agencia moral en el contexto de experiencias particulares, pueden llegar a verse a sí mismos como seres imperfectos, pero fundamentalmente morales, capaces de aprender y crecer a partir de sus propias acciones.

En los apartados siguientes se recurrirá a algunos ejemplos, seleccionados de un amplio conjunto de datos (Recchia y Wainryb, 2014; Recchia *et al.*, 2014), para ilustrar de qué modo las conversaciones sobre las transgresiones morales pueden actuar como un vehículo a través del cual los niños, con la ayuda de sus madres, construyen y adaptan su comprensión moral.

CUANDO LAS CONVERSACIONES SON SINTÓNICAS

Debido al diseño de la investigación, las conversaciones registradas (Recchia *et al.*, 2014) fueron siempre iniciadas por los niños. En cada caso, el intercambio comienza con el niño relatando un evento en el que lastimó a uno de sus amigos o hermanos. Por lo tanto, el modo en el que estructuran su experiencia en el relato inicial tiende invariablemente a guiar la conversación. En general, los hijos (con edades que oscilaban entre siete y dieciocho años) organizaron sus relatos según múltiples dimensiones. Por ejemplo, algunos describieron haber agredido a alguien en un arrebato de ira, mientras que otros se refirieron a haberlo hecho de manera calculada. Más frecuentemente, los niños describieron situaciones en las cuales ellos habían hecho o dicho algo que terminó lastimando a alguien, pero el daño en sí mismo no había sido intencional. En algunas situaciones, describieron sospechar que lo que estaban por hacer podría lastimar a alguien, pero no supieron cómo balancear sus propias necesidades y las de otros. Algunos también describieron situaciones en las que no supieron anticipar que alguien se sentiría herido.

En general, las madres contribuyeron a las conversaciones tomando en cuenta los significados que sus hijos habían construido sobre los hechos en juego. Por ejemplo, a continuación se presenta un fragmento de la conversación entre Walter, un niño de siete años, y su madre sobre una situación en la que él había lastimado a una amiga:

HIJO. Hum, estábamos jugando a un juego en un *tramp* [cama elástica] y de pronto empezamos a pelearnos y yo la empujé y la tiré al piso y la pateé y seguí pateándola, y ella me pateó fuerte y yo la pateé fuerte y entonces ella se puso a llorar.
MADRE. ¿Te acordás por qué se empezaron a pelear?
HIJO. Creo que habíamos arruinado el juego o algo así.
MADRE. ¿Estaban jugando a un juego y se arruinó?
HIJO. Sí.
MADRE. ¿Y empezaste a pegarle?
HIJO. Sí, y después ella empezó a pegarme a mí.
MADRE. A ver, primero decime qué le hiciste vos a ella, y después te voy a preguntar qué te hizo ella a vos.
HIJO. Hum, al principio le golpeé la cara contra el piso, y la pateé muy fuerte. Después, ella me pateó muy fuerte a mí.
MADRE. (*Pausa.*) ¿Le golpeaste la cara contra el piso y la pateaste?
HIJO. (*Sonriendo con timidez.*) Sí...
MADRE. Pero ¿por qué? ¿Pensás que eso estuvo bien?
HIJO. ¡No! (*Enfáticamente.*)

MADRE. ¿Y entonces por qué pensás que hiciste eso?
HIJO. Porque ella me estaba lastimando.
MADRE. Pero dijiste que vos la lastimaste primero.
HIJO. No sé quién de los dos lastimó primero, pero sé que nos peleamos.
MADRE. ¿Entonces qué pensás que podrías hacer la próxima vez? Porque vos sabes que no está bien lastimar a la gente, ¿cierto?
HIJO. Sí.
MADRE. ¿Entonces qué pensás que podrías hacer para estar seguro de que no volverías a hacer algo así?
HIJO. Hum, podría decirle que no importa si arruinamos el juego, que podemos empezar de nuevo.
MADRE. Esa es una buena idea. Pero ¿y si estás muy muy muy enojado, si ella hizo algo que te hizo enojar mucho mucho, igual vas a poder decirle que no importa? ¿Si te sentís muy muy enojado?
HIJO. Yo le diría... «No importa, yo no voy a pelear con vos. No voy a ser malo...»
MADRE. Bueno, pero a veces cuando te enojás mucho mucho, y cuando lo que ella hace no está bien, vos le podrías decir que eso te hizo enojar y que te molestó mucho, y yo diría algo así como: «Necesito irme a mi casa un rato». Y entonces, cuando estás listo, cuando ya no estás más tan enojado... ¿Te acordás... como a veces, cuando estás muy enojado conmigo y con papá y te vas a tu cuarto y estás allí un rato largo y, luego, cuando salís, ya no estás tan enojado? ¿Cierto?

En el relato inicial de Walter se destacan varios elementos. En primer lugar, él no considera ningún aspecto psicológico de su comportamiento: no hace referencia a ningún objetivo, pensamiento o sentimiento que pudiera ayudar a explicar o dar algún significado a sus acciones. Este tipo de patrón tiende a ser característico de los relatos de los niños más pequeños, y seguramente se debe a limitaciones sociocognitivas típicas de la edad (Pasupathi y Wainryb, 2010b; Wainryb, Brehl y Matwin, 2005). Esta omisión, así como el lenguaje exagerado que Walter utiliza para describir sus acciones, es lo que hace que su comportamiento parezca tan despiadado o cruel. Por lo tanto, no es sorprendente que su madre señale tan claramente las implicaciones morales de sus acciones («¿Pensás que eso estuvo bien? Porque vos sabes que no está bien lastimar a la gente, ¿cierto?»), aunque lo hace de una manera que reconoce de manera implícita la capacidad moral de Walter. En otras palabras, pareciera que la madre no está tratando de enseñarle a su hijo conceptos morales básicos, sino que le está recordando y subrayando su propia comprensión de lo mal que está lastimar a otros. Ella también acompaña este juicio con otras sugerencias, apropiadas a la edad del niño,

que ayudan a incrementar su sentido de agencia moral. Por ejemplo, indaga sobre por qué Walter hizo lo que hizo, ayudándolo a identificar elementos contextuales y afectivos que les brindan ciertos significados a sus acciones. Además, ella lo ayuda a considerar estrategias para prevenir que actúe de la misma forma en el futuro, cuando lo abrumen emociones parecidas. Por lo tanto, aunque en esta conversación madre e hijo parecen compartir el juicio acerca de que las acciones de él fueron hirientes e inaceptables, ella también ofrece el apoyo necesario para que Walter pueda reflexionar sobre lo que hizo y algunas herramientas para que pueda contener sus impulsos agresivos en el futuro.

Tal como se ha mencionado antes, la literatura sobre socialización moral (p. ej., Hoffman, 2000) llevaría a asumir que las conversaciones que padres e hijos tienen sobre las transgresiones morales tienden a enfatizar sus consecuencias negativas y a estimular la empatía por la víctima. Sin embargo, los resultados de la investigación que se discute en este capítulo ponen de manifiesto que esos no son los únicos objetivos que guían a los padres. En la conversación entre Walter y su madre, es evidente que ella no *solo* intenta subrayar el mal comportamiento de su hijo, sino que también trata de explorar y considerar lo que podría haberlo motivado a comportarse de tal forma a la vez que intenta señalar algunas de las cualidades positivas de Walter y su capacidad para actuar de mejor modo en el futuro.

Lo que puede resultar más sorprendente es que en ciertos casos las madres responden a los relatos de sus hijos de forma que tienden a *minimizar* su culpabilidad o responsabilidad. A modo de ejemplo, a continuación se presenta una conversación entre Natalie, una niña de siete años, y su madre.

HIJA. Lo que pasó conmigo, Kelly y Joleen fue que estábamos yendo al parque el año pasado, y ellas empezaron a hablar de sus «días especiales», ya sabés, esos días cuando ellas van a la escuela y no dejan que nadie más juegue con ellas. Y entonces yo les dije: «Yo pienso que eso no está bien». Y eso les dolió, y entonces yo les dije: «Discúlpenme, pero creo que hablar sobre "días especiales" no está bien, no me cae bien a mí». Y me enojé muy en serio y entonces ellas me dijeron: «Bueno, si no te gustan nuestros "días especiales" quizás tendrías que cambiarte a otra escuela».
MADRE. ¿Te dijeron eso?
HIJA. Sí.
MADRE. Pero ¿por qué no te buscás otras amigas?
HIJA. Es que muchas veces trato de no pensar en lo que ellas hacen.
MADRE. Bueno, deberías pensarlo. Deberías pensar qué otras cosas podrías estar haciendo en lugar de desperdiciar tu tiempo con gente

que solo está tratando de molestarte y herir tus sentimientos. En el colegio hay 300 niños, eso te da 300 oportunidades de pasar el rato con alguien que te aprecie. ¿Cierto?

Aunque en su relato inicial Natalie evalúa negativamente el comportamiento excluyente de sus amigas y reconoce su propio enojo ante esa injusticia, al mismo tiempo alude a que lo que les dijo a sus amigas fue hiriente. Sin embargo, su madre tiende a minimizar el daño que causó Natalie, justificando y apoyando su conducta a pesar de que su comentario resultó doloroso para las otras chicas. Dicho de otro modo, la madre trata de ayudar a Natalie a pensar sobre su comportamiento dentro del contexto relacional en el que ocurrió. Específicamente, ella señala que las amigas de Natalie fueron responsables por causar el conflicto, e incluso sugiere que su hija debería abandonar a tales niñas y buscar relacionarse con otros que la aprecien más.

Es comprensible que las madres a veces respondan a ciertos actos hirientes de sus hijos minimizando su culpa, en cuanto desean proteger la imagen positiva que ellos tienen de sí mismos y evitar que la culpa los abrume. Claramente, los padres no parecen creer que sus hijos deban sentirse culpables cada vez que sus acciones hieren los sentimientos de otros. Una vez llegados a la adolescencia, los mismos jóvenes suelen comprender y compartir esta visión. Pero los niños más pequeños, al enfrentarse a situaciones sociales complejas, suelen concentrarse solo en las dimensiones morales y tienden a pasar por alto otros elementos. Esto explica por qué las madres de los niños más pequeños frecuentemente responden en forma más protectora, tratando de ayudar a sus hijos a tomar en cuenta e integrar los diferentes factores de una situación que pueden mitigar su responsabilidad. En el caso de Natalie, la madre trató de ayudarla a reconocer la complejidad de su experiencia, y el hecho de que su propio comentario doloroso se debe entender, y hasta justificar, en el marco de las actitudes y comentarios mucho más dañinos e injustos de sus amigas. Sin embargo, también cabe aclarar que si las madres utilizaran este tipo de respuestas protectoras y minimizadoras exclusivamente y de manera continua, esto podría resultar problemático para la socialización moral, porque tales respuestas podrían debilitar (en lugar de sostener) la agencia moral de sus hijos, nublando su posibilidad de considerar cómo sus propias acciones afectan a los otros y disminuyendo su sentido de la responsabilidad.

A medida que los niños van creciendo, su capacidad de entender la complejidad inherente a muchas situaciones sociomorales se va expandiendo, y las conversaciones con sus madres reflejan esos cambios. A modo de ejemplo, se presenta el siguiente fragmento de conversación entre Laura, de once años, y su madre:

HIJA. Un día, Jenny y yo íbamos caminando juntas, y de pronto pasó Kristen, y yo le dije a Jenny: «¿A vos te cae bien Kristen? Porque ella es muy grosera conmigo y a mí no me cae bien». Y Jenny pensó que lo que yo dije fue ofensivo y me dijo: «A mí sí me gusta Kristen, y vos no deberías hablar así de ella».
MADRE. ¿O sea que ustedes estaban hablando sobre cualquier cosa y de pronto se les apareció Kristen?
HIJA. Sí.
MADRE. ¿Y de pronto vos dijiste eso sobre ella?
HIJA. Bueno, no de pronto, porque nosotras estábamos hablando sobre Kristen y justo Kristen se nos cruzó y casi que se llevó a Jenny por delante, y entonces yo dije eso.
MADRE. Entiendo.
HIJA. Eso fue lo que provocó que yo dijera eso, más o menos.
MADRE. Esa fue una situación difícil.
HIJA. Sí.
MADRE. ¿Estás conforme con haberle dicho eso a Kristen o...?
HIJA. Pienso que sí...
MADRE. ¿O preferirías no haberlo dicho?
HIJA. Sí, porque ahora Jenny sabe cómo me cae Kristen, entonces hum..., después si en algún momento a ella no le cae bien Kristen, entonces ella ya puede decirse: «Bueno, a Laura tampoco le cae bien Kristen, así que ni la tengo que nombrar».
MADRE. (*Asiente.*) Y... ¿aprendiste algo de todo lo que pasó?
HIJA. Aprendí que no debería decir cosas malas sobre otra persona a alguien que no sé si esa persona le cae bien o no.
MADRE. Es difícil saber cómo actuar, porque por un lado vos querrías ser honesta...
HIJA. Pero... al mismo tiempo no, así también puedo ser amiga de alguien que es amiga de alguien que no me cae bien.
MADRE. Claro... ¿Y algo más?
HIJA. (*Mueve la cabeza negando.*) ¿A vos se te ocurre algo más?
MADRE. Se supone que unas buenas amigas tendrían que ser capaces de hablar y contarse.
HIJA. Sí.
MADRE. Pero sí, a veces es algo difícil con las chicas, y...
HIJA. Sí, porque en un momento a ellas no les cae bien una persona, pero al minuto siguiente les cae bien, pero uno nunca sabe.
MADRE. Cierto.

En su relato Laura cuenta cómo había expresado abiertamente su animosidad hacia Kristen y cómo su amiga Jenny se había ofendido y la había

reprendido por chismear, pero no queda claro cómo juzga su propio comportamiento. Finalmente, la impresión creada por la conversación es que es difícil evaluar sus acciones de modo unívoco. Laura reconoce que ella está conforme de haberle contado a Jenny cómo se sentía con respecto a Kristen, porque eso ayuda a que su amiga sea consciente de qué es lo que piensa y hasta podría tenerlo en cuenta en interacciones futuras. Al mismo tiempo, también reconoce las desventajas de compartir su opinión con otros sin saber por anticipado cómo ellos piensan. A partir de esto, Laura y su madre concluyen conjuntamente que ser honesto es un arma de doble filo, en particular con ciertas chicas que actúan en forma impredecible, y reflexionan sobre la amistad en general y sobre cómo es bastante difícil mantener una relación con cierto tipo de personas. Esta clase de conclusiones psicológicas matizadas y complejas sobre cómo diferentes vínculos funcionan tienden a ser características de las conversaciones que pueden sostener los niños al ir creciendo, en la medida en que su comprensión del mundo social y psicológico se vuelve más sofisticada.

Además de los cambios en los *contenidos*, la conversación entre Laura y su madre también ilustra cambios en el *proceso*. Una faceta importante de este intercambio es el grado en el que las conclusiones y comprensiones emergentes al final de este diálogo fueron construidas de manera conjunta. Laura literalmente termina las oraciones de su madre en varias ocasiones; madre e hija expanden y elaboran las ideas de la otra. Pero las conclusiones sobre lo compleja que fue esta situación y lo difícil que resulta navegar por estas amistades no parecen emerger de una de ellas, sino de la conversación entre ambas. Dicho de otro modo, Laura y su madre parecen construir una nueva forma de comprender esa experiencia, una que ninguna de ellas habría construido sola. Ese tipo de sintonía es un contexto fructífero para el aprendizaje moral, en cuanto que los hijos se sienten respaldados y, por lo tanto, más dispuestos a participar y asumir riesgos. Investigaciones previas han demostrado que el establecimiento de significados compartidos durante conversaciones sobre situaciones desafiantes predice varios indicadores de desarrollo moral a lo largo del tiempo.

CUANDO LAS CONVERSACIONES SON MENOS SINTÓNICAS

Hasta aquí se han presentado ejemplos de cómo algunas madres suelen ser receptivas a las formas en que sus hijos estructuran y dan significado a sus experiencias. Sin embargo, nuestros datos también revelaron ejemplos de conversaciones en las que madres e hijos mantienen manifiestamente un diálogo, aunque en verdad no están escuchándose. Estas son situaciones en

las que los comentarios y sugerencias de las madres no parecen seguir de manera directa las formas en que sus hijos estructuraron y explicaron sus experiencias. Esto puede verse en el próximo ejemplo de una conversación entre Todd, un joven de dieciséis años, y su madre, sobre una situación en la que él lastimó a su hermano menor.

MADRE. (*Riendo.*) A ver, contame qué le hiciste a Richard esta vez.
HIJO. Bueno... esto pasó muchas veces, ya sabés, que yo le digo «estúpido» o «lento» cuando él me pide ayuda con sus tareas escolares y yo lo ayudo y él igual no entiende. Y yo le digo: «Pero ¿cómo podés no entender eso? Es tan fácil», y él no lo entendía porque supongo que para él no era tan fácil como para mí. Y entonces, claro, me doy cuenta de que yo debería explicarle más despacio, porque yo le digo «estúpido» pero él no entiende. Y aparte viniendo de su hermano mayor eso se le hace a él más difícil aún...
MADRE. Porque él te admira. ¿Vos sabes por qué cuando vos decís eso a él le duele tanto y se enoja?
HIJO. Sí, por eso ya no lo hago más.
MADRE. Es que... porque él te admira. Y esas son palabras que pueden herir a cualquiera, cualquiera se sentiría mal si lo llamaras estúpido. Y él te admira tanto. Vos lo sabés. Por eso es que tenés que entender por qué él se enoja tanto con vos.
HIJO. Bueno, sí, pero hace mucho que yo ya no hago algo así.
MADRE. Sí, pero ahora ya sabés por qué nos enojamos tanto por lo que decís. Cuando desvalorizás a alguien así, eso hiere su autoestima y puede afectarlo a largo plazo, ¿sabés? Y eso es algo extremadamente doloroso, ¿lo sabés?
HIJO. (*Suavemente.*) Sí.
MADRE. Vos deberías ayudarlo a que él se sintiera mejor, no peor, pero vos siempre decís cosas hirientes. (*Señala al hijo con el pulgar.*)
HIJO. Sí.

Al inicio, Todd describe haber lastimado a su hermano de forma reiterada y subraya claramente el hecho de que él comprendía cómo sus acciones afectaban a su hermano. Además, menciona que dejó de comportarse así a partir de haber reflexionado sobre el daño que su conducta había causado. En varios aspectos, este es precisamente el tipo de relato que se espera de un adolescente que ha reflexionado sobre sus propias transgresiones: un relato que refleja que Todd reconoce que en el pasado no había comprendido como afectaría a su hermano o como su hermano se sentiría, pero que en cierto momento llegó a entender que había actuado mal y, al mismo tiempo, reconoce que puede cambiar y tratar de actuar mejor.

Considerando los elementos del relato de Todd, las contribuciones de su madre resultan algo discordantes, puesto que ella parafrasea lo que su hijo ha dicho («Porque él te admira») sin reconocer que él ya había llegado a esa conclusión. Ella también enfatiza su propio enojo hacia Todd y sugiere que él muestra una tendencia a comportarse de manera dañina, lo cual implica que las acciones de Todd reflejan características negativas estables. Esto deja poco espacio para que él aprenda lecciones reparadoras de esa experiencia. Aunque esta conversación no contiene una información completa sobre historia de la relación entre Todd y su hermano, la indagación inicial de la madre («A ver, contame qué le hiciste a Richard esta vez») alude a una serie de incidentes recurrentes. No obstante, la forma en que la madre responde al relato parece ser incongruente con la perspectiva de su hijo, y no parece fomentar su emergente capacidad para aprender de lo que hizo y perdonarse a sí mismo.

A continuación se presenta una conversación entre Ben, un joven de dieciséis años, y su madre. En este intercambio las apreciaciones de la madre también parecen estar fuera de sintonía con el relato de su hijo:

HIJO. Fue esa noche cuando había esos fuegos artificiales, y Michel y yo andábamos jugando, y él me empezó a empujar, y me empujaba y me empujaba, y al final me enojé y lo empujé y él se enojó y entonces me insultó y yo lo golpeé en la boca.
MADRE. (*Muy sorprendida.*) ¿Vos hiciste eso?
HIJO. Sí, pero me dolió más a mí que a él, porque él tenía puestos los aparatos [de dientes] y entonces cuando lo golpeé en la boca me corté la muñeca.
MADRE. Ay, yo... nunca me habías contado esto.
HIJO. (*Se encoge de hombros.*) No sé, fue algo tonto y al final los dos nos reímos de lo que pasó y al otro día ya andábamos juntos otra vez.
MADRE. Entonces ¿de qué manera podrían haber resuelto esa situación sin insultarse y pegarse?
HIJO. Y... yo le podría haber dicho: «Dejá de empujarme, por favor».
MADRE. Y él podría haber hecho lo mismo, ¿no? Los dos cometieron errores, ¿cierto?
HIJO. Sí.
MADRE. ¿Y qué aprendiste de lo que pasó?
HIJO. Que no debería pegarle a la gente, o sea, que debería decir algo en lugar de golpear, como decir «Por favor, no me empujes».
MADRE. (*Asiente.*) Porque así todos se terminan sintiendo mal, ¿no?
HIJO. Sí.
MADRE. Menos mal que los seres humanos nos sentimos mal, que tenemos una conciencia.

HIJO. Sí.
MADRE. Porque de otra manera, supongo que la sociedad no sería como es.
HIJO. ¡Sí!
MADRE. La verdad que vos tenés un corazón de oro, ¿sabés?
HIJO. Sí
(*La madre sonríe y el hijo le devuelve la sonrisa.*)

En su relato inicial, Ben describe una situación muy diferente a la que relató Todd. Describe un conflicto que va escalando, donde él y su amigo se molestan más y más, y que termina con él pegándole al otro en la boca. Sin embargo, en lugar de reflexionar sobre el daño que él causó a su amigo, Ben concluye: «me dolió más a mí que a él». Aunque su madre parece apropiadamente asombrada por la situación, sus respuestas no se refieren a la forma indolente en que su hijo relata la experiencia. Dicho de otro modo, ella no desafía abiertamente (y ni siquiera marca) el que su hijo minimice de tal manera sus propias acciones o el daño que causó. Al contrario, ella se enfoca en la naturaleza recíproca del conflicto, y luego pasa con rapidez a la conclusión de que su hijo tiene «un corazón de oro». Es difícil ver cómo tal conclusión emerge de la forma en que Ben relata y da significado a sus acciones. En realidad, la intervención de la madre no parece adecuada, en la medida que no resulta útil para fomentar en su hijo una auténtica responsabilidad por sus acciones dañinas.

Esta falta de coordinación entre los significados que aportan los hijos y las apreciaciones de las madres resulta en la pérdida de oportunidades que hubieran sido enriquecedoras para incrementar el desarrollo moral. Por cierto, la mayoría de los padres ocasionalmente se equivoca al atribuir intenciones, desestima emociones o no capta de modo adecuado algunos matices de una situación compleja. Sin embargo, si tales fallas son la pauta habitual y constante del modo de comunicación entre madres e hijos, esto podría resultar problemático para el desarrollo moral. Desde una perspectiva relacional, estas fallas también son conflictivas en la medida en que los hijos no se sienten escuchados o comprendidos, lo que puede erosionar su confianza en sus padres y su disposición a compartir sus experiencias, pensamientos y sentimientos abiertamente durante las conversaciones.

Sin embargo, es posible que en ciertas circunstancias las pequeñas equivocaciones de los padres también creen un espacio adicional para el desarrollo (Wainryb y Recchia, 2014). A pesar de que los padres generalmente tienen más conocimientos que sus hijos, es indudable que no son infalibles, ni en sus conocimientos ni en sus juicios morales. Por lo tanto, se puede pensar que tales imperfecciones en la comprensión y los juicios de los padres no son necesariamente calamitosas; al contrario, se pueden

comprender como una parte importante de un proceso bidireccional. Dicho de otro modo, cuando los padres en ocasiones comprenden algo un poco «mal» o emiten un juicio «incorrecto», les dan a sus hijos una oportunidad de que discutan, desafíen o resistan la perspectiva del adulto, es decir, de que elaboren su propia comprensión sobre conceptos morales y forjen una postura personal sobre sus experiencias.

UN CRISOL PARA EL DESARROLLO MORAL

Los fragmentos de conversaciones discutidos en este capítulo ejemplifican los innumerables significados que madres e hijos construyen sobre experiencias en las que estos últimos dañaron a alguien, así como también la naturaleza bidireccional y corregulada de ese proceso. Se ha destacado la marcada heterogeneidad con que los niños estructuran sus propias experiencias y las diferentes maneras en que las madres encaran y responden a los relatos de sus hijos.

Cuando se piensa en el proceso de socialización moral en términos de padres que enseñan y niños que se someten, es relativamente fácil determinar el éxito o fracaso de los intentos socializadores de los primeros en términos de la coincidencia entre las perspectivas de ambos. En cambio, en la medida en que la socialización moral se entiende como un proceso bidireccional que implica las capacidades interpretativas de padres e hijos, se requiere una mirada detallada y microgenética de los intercambios comunicativos. Los fragmentos de conversaciones incluidos en este capítulo ejemplifican algunas de las diferentes maneras en las que madres e hijos, al conversar, organizan su visión de los hechos, consideran las sugerencias e interpretaciones presentadas por el otro y se comprometen en intercambios fructíferos que contribuyen a que los hijos, y a veces también las madres, desarrollen un conocimiento más complejo o matizado de las situaciones que discuten.

Dado que este enfoque sobre la socialización moral no se basa en la sumisión de los hijos a las perspectivas o visiones de sus padres, es importante señalar que los conflictos y desacuerdos que emergen durante estas conversaciones no señalan necesariamente un problema en el proceso de socialización. En realidad, más allá de reflejar calamitosas fallas en la socialización, los momentos de desacuerdo y conflicto –ya sean momentos en los que las apreciaciones de madres e hijos no parecen bien armonizadas, ya sea cuando las madres no siguen las pistas de sus hijos o interpretan mal sus estados de ánimo o sus intenciones– pueden crear un espacio para que los hijos «ejerciten sus propios músculos», resistiendo a sus padres, articulando sus propias ideas y encontrando su propia voz. Por lo tanto, no son solo los momentos de sintonía los que promueven y afianzan la

construcción de conocimientos morales más complejos por parte de los niños; la falta de sincronización, el desacuerdo y el conflicto también pueden conducir a nuevos aprendizajes morales. En conclusión, el proceso constructivo que se manifiesta durante las conversaciones funciona como un crisol de importancia inigualable para el desarrollo moral, en cuanto que brinda un sostén que permite a los niños de diferentes edades reflexionar sobre y dar significado a sus propias experiencias morales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hoffman, Martin

2000 *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Kuczynski, Leon y Parkin, Melanie

2006 «Agency and Bidirectionality in Socialization», en Grusec, Joan y Hastings, Paul (eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research,* Nueva York, Guilford, pp. 259-283.

Pasupathi, Monisha y Wainryb, Cecilia

2010a «Developing Moral Agency through Narrative», en *Human Development*, vol. 53, nº 2, pp. 55-80.

2010b «On Telling the Whole Story: Facts and Interpretations in Autobiographical Memory Narratives from Childhood through Mid-Adolescence», en *Developmental Psychology*, vol. 46, nº 3, pp. 735-746.

Piaget, Jean

1965 *The Moral Judgment of the Child*, Nueva York, Free Press [trad. cast.: *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971]. [1932]

Recchia, Holly y Wainryb, Cecilia

2014 *Mother-Child Conversations About Hurting Others: Scaffolding the Construction of Moral Agency through Childhood and Adolescence*, en Wainryb, Cecilia y Recchia, Holly (eds.), *Talking about Right and Wrong: Parent-Child Conversations as Contexts for Moral Development,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 242-269.

Recchia, Holly *et al.*

2014 «The Construction of Moral Agency in Mother-Child Conversations about Helping and Hurting across Childhood and Adolescence», en *Developmental Psychology*, vol. 50, nº 1, pp. 34-44.

Smetana, Judith

2013 «Moral Development: The Social Domain Theory View», en Zelazo, Phillip (ed.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology. Volume 1*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 832-866.

Wainryb, Cecilia y Brehl, Beverly

2006 «I Thought She Knew That Would Hurt My Feelings: Developing Psychological Knowledge and Moral Thinking», en Kail, Robert (ed.), *Advances in Child Development and Behavior. Volume 34*, Nueva York, Elsevier, pp. 131-173.

Wainryb, Cecilia; Brehl, Beverly y Matwin, Sonia

2005 *Being Hurt and Hurting Others: Children's Narrative Accounts and Moral Judgments of Their Own Interpersonal Conflicts*, en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 70, nº 3.

Wainryb, Cecilia y Pasupathi, Monisha

2015 «Saints, and the Rest of Us: Broadening the Perspective on Moral Identity Development», en *Human Development*, vol. 58, nº 3, pp. 154-163. Disponible en: <https://www.karger.com/Article/Pdf/437174> [consulta: 30 de agosto de 2017].

Wainryb, Cecilia y Recchia, Holly

2014 «Parent-Child Conversations as Contexts for Moral Development: Why Conversations, and Why Conversations with Parents?», en íd. (eds.), *Talking about Right and Wrong: Parent-Child Conversations as Contexts for Moral Development,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-20.

2017 «Mother-Child Conversations about Children's Moral Wrongdoing: A Constructivist Perspective on Moral Socialization», en Budwig, Nancy; Turiel, Elliot y Zelazo, Phillip David (eds.), *New Perspectives on Human Development*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 182-208.

Segunda parte

Estudios empíricos sobre representaciones de justicia, política e historia

CAPÍTULO 6

El proceso de ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia en niños y adolescentes

Alicia Barreiro

LA ONTOGÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: UN PROCESO RECONSTRUCTIVO

En este capítulo se presenta una investigación basada en la articulación de los supuestos teóricos de la psicología del desarrollo –en su perspectiva constructivista– y de la psicología social para el estudio de la ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia. En el marco de la teoría de las representaciones sociales, el proceso ontogenético refiere a un nivel de análisis para el estudio de su génesis. Según Gerard Duveen y Barbara Lloyd (2003; Duveen, 2001), las representaciones sociales pueden ser descriptas como estructuras genéticas, dado que su construcción implica procesos de desarrollo en los que es posible distinguir tres niveles analíticos: sociogénesis, microgénesis y ontogénesis. Específicamente, el nivel ontogenético corresponde al estudio de «un proceso a través del cual los individuos reconstruyen las representaciones sociales y, al hacerlo, elaboran identidades sociales concretas» (Duveen y Lloyd, 2003: 36). Los niños nacen inmersos en una *sociedad pensante* (Moscovici, 2001a), que les ofrece un mundo ya estructurado por representaciones sociales, compartidas por sus padres, otros adultos e incluso por sus pares. De este modo, para poder convertirse en actores sociales es necesario que se apropien de las representaciones que permiten la comunicación y orientan la conducta en sus grupos de pertenencia (Duveen y De Rosa, 1992). No obstante, este proceso no se limita a la infancia, tiene lugar cada vez que los individuos a lo largo de su vida ingresan a un nuevo grupo o institución social. Distintos estudios realizados por la psicología del desarrollo muestran cómo los sujetos

reconstruyen activamente los significados construidos colectivamente al apropiarse de ellos (p. ej., Barreiro, 2009, 2012 y 2013a; Castorina y Lenzi, 2000; Faigenbaum, 2005). Por lo tanto, el estudio de la ontogénesis de las representaciones sociales implica poner en primer plano el desarrollo de formas representacionales colectivas que son reconstruidas por los sujetos en el proceso por el cual se apropian de ellas.

Sin duda, Serge Moscovici (1990) contribuyó al análisis del proceso de ontogénesis de las representaciones sociales al postular que la psicología del desarrollo y la psicología social son dos caras de una misma disciplina. De acuerdo a su propuesta, la naturaleza social de la conformación de la conciencia humana demanda la comprensión de la internalización individual de la experiencia social y en este proceso es posible distinguir diferentes momentos, así como también operaciones específicas a través de las cuales las conciencias se articulan entre sí y con la cultura. No obstante, para Moscovici este análisis se ubica más allá del foco de la psicología social, puesto que constituye el objeto de estudio de la psicología del desarrollo. Asimismo, a lo largo de su obra Moscovici (1961, 1988 y 2001b) enfatizó que las representaciones sociales se construyen en la interacción social y dejó en claro que no es posible explicarlas desde una psicología centrada en procesos y mecanismos cognitivos individuales. Sin embargo, no se ocupó de forma específica de explicar el proceso por el cual los individuos se apropian de las representaciones sociales, probablemente debido a su énfasis en diferenciarlas de las representaciones individuales, las cuales han sido el objeto de estudio de la psicología cognitiva (para el análisis de diferentes posturas en torno a las relaciones entre la psicología social y del desarrollo ver Castorina, en este libro).

En esta línea, es necesario enfatizar que el presente trabajo de investigación se basa en la tesis de compatibilidad entre la psicología del desarrollo y la psicología social (Castorina, 2010 y en este libro). Tal afirmación se asienta en que ambas disciplinas comparten el mismo marco epistémico (Piaget y García, 1982), esto es, una estrategia de pensamiento relacional que articula dialécticamente la construcción del objeto y el sujeto de conocimiento, así como también sus componentes sociales e individuales. Si bien las representaciones sociales son el objeto de estudio de la psicología social, su ontogénesis involucra mecanismos psicológicos que han sido estudiados tradicionalmente por la psicología del desarrollo, por lo tanto, su proceso de apropiación por parte de los individuos requiere ser abordado en el marco de la colaboración entre ambas disciplinas.

No obstante, aunque la investigación se enriquecería complementando las dos perspectivas disciplinares, la realización de este tipo de trabajos ha sido poco frecuente hasta el momento (p. ej., Barreiro, 2009, 2012, 2013b; Lloyd y Duveen, 2003; Leman y Duveen, 1996; Psaltis y Duveen, 2007; Psaltis,

Duveen y Perret-Clermont, 2009). Por lo tanto, aún no se ha avanzado demasiado en explicar los procesos psicológicos que participan en la apropiación de las representaciones sociales por parte de los individuos (Castorina y Barreiro, 2010 y en este libro). Dicho de otro modo, es necesario comprender los procesos individuales de reconstrucción conceptual involucrados en la ontogénesis de las representaciones sociales, como asimismo las restricciones psicológicas y sociales que intervienen en ese proceso.

EL DESARROLLO DE LA JUSTICIA COMO OBJETO REPRESENTACIONAL

En la actualidad no es posible determinar de manera unívoca el sentido del término *justicia*, debido, principalmente a los intensos debates en el campo de la ética (Campbell, 2001). Además se trata de un término que solo adquiere pleno sentido cuando es utilizado como un adjetivo, referido a algo o a alguien que es considerado como justo o injusto (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 2005). Más aún, los diversos modos en los que se entiende la justicia en una sociedad corresponden a diferentes ideologías (socialismo, feminismo, liberalismo, etc.), que apelan a ella para legitimar los intereses de ciertos grupos sociales por sobre otros (Campbell, 2001; Camps, 2008). No obstante, a pesar de esta pluralidad de significados, en la vida cotidiana las personas no ponen en cuestión continuamente qué es lo que se está diciendo cuando se les habla –y hablan– de la *justicia*. Por el contrario, se entienden, guían sus acciones y regulan sus interacciones con otros de acuerdo a ciertos sentidos consensuados implícitamente que dependen de su pertenencia a un grupo particular y, como resultado de ello, de su compromiso con una ideología y una ontología.

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, los grupos estructuran su entorno por un proceso dialógico de construcción de significados (Marková, 2012). Por lo tanto, un objeto específico puede adquirir diferentes sentidos dependiendo de las situaciones de interacción y negociación simbólica en las que se encuentra inserto (Howarth, 2006; Moscovici, 1961 y 2001a). Las representaciones sociales son sistemas de valores, creencias y prácticas constitutivas del sentido común de las personas, que desempeñan una doble función: por un lado, permiten que los individuos se orienten y dominen su entorno; por el otro, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad aportando un código para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y organizar sus prácticas respecto de ellos (Duveen, 2007; Wagner y Hayes, 2005). Así, las representaciones sociales se construyen colectivamente en las interacciones cotidianas y no están determinadas por la claridad de las percepciones ni por inferencias racionales,

sino por los significados que los individuos que forman parte de un grupo le otorgan a un objeto específico a lo largo de su historia compartida (Moscovici, 2001b; Jodelet, 1989). En otras palabras, no refieren a lo que el objeto *es* en realidad; son construcciones significantes que permiten la existencia de múltiples realidades, aunque a cada individuo se le impongan como la única realidad posible (Marková, 2012).

Por lo tanto, la fuerza epistémica de las representaciones sociales deriva de la creencia de las personas en ellas y de su eficacia en la comunicación con otros (Marková, 2003). Su valor de verdad tampoco depende solamente del efecto de la autoridad que un individuo puede tener sobre otro, sino del sistema colectivo de creencias que enmarca y regula las interacciones entre ellos (Moscovici, 1988). De esta manera, las personas viven inmersas en un orden simbólico que dan por sentado y solo lo cuestionan cuando ocurre algo inesperado que exige la construcción de significados que permitan comprenderlo, restableciendo así el equilibrio con su entorno (Duveen, 2007; Moscovici, 2001b).

Desde un nivel de análisis psicológico (Doise, 1982), las representaciones sociales guían el proceso de construcción de significado y las acciones de los individuos con respecto a un objeto de conocimiento, en cuanto constituyen herramientas semióticas mediadoras con una función preadaptativa orientada hacia el futuro (Valsiner, 2003). Tales mediadores semióticos se encuentran disponibles en contextos particulares e inmersos en el flujo irreversible del tiempo, estabilizando los movimientos del pasado hacia el futuro por su existencia en el presente continuamente cambiante. Por lo tanto, las representaciones sociales se encuentran de forma constante en procesos de innovación, siendo creadas en y a través de los conflictos sociales.

Ahora bien, cuando los niños se convierten en actores sociales, durante el proceso de socialización, reconstruyen los conocimientos disponibles en su grupo social al apropiarse de ellos, dando lugar a la construcción de novedades, característica esencial de todo proceso de desarrollo. De esta manera, se producen transformaciones tanto en los significados atribuidos a un objeto, como también en las estructuras psicológicas que lo significan (Duveen y Lloyd, 2003). En este sentido, la teoría de las representaciones sociales asume una perspectiva constructivista basada en la interacción entre el sujeto y el objeto representacional, donde el mundo que se conoce es el resultado de un conjunto de estructuras socio-psicológicas que lo constituyen (Duveen, 2002). Sin embargo, en este proceso de desarrollo las novedades son tales solo para el individuo, en cuanto posibilitan que comprenda de manera diferente el objeto representacional, pero no lo son para su grupo social porque esos significados ya existían en la cultura (Duveen, 2007).

Por su parte, la psicología del desarrollo cuenta con una larga tradición de estudios sobre la psicogénesis de la noción de justicia, comenzando con

el estudio pionero de Piaget (1971) sobre el desarrollo del juicio moral en el niño. Ese estudio ya clásico, planteaba que los individuos tienen que superar la heteronomía moral, basada en la obediencia a los adultos y las tradiciones sociales que ellos encarnan, en pos del desarrollo de una moral autónoma. Además, la justicia distributiva era considerada como la más racional de las nociones sociales, dado que se basa en la reciprocidad, una de las propiedades principales del pensamiento operatorio. En la teoría de Piaget, el desarrollo moral es concebido como la marcha incesante desde estados de pensamiento menos racionales hacia estados más racionales, ya que la reciprocidad es considerada como el equilibrio hacia el que tienden los intercambios sociales. Sin embargo, este proceso nunca se completa, las personas continúan siendo heterónomas dependiendo de las características del sistema de interacciones sociales en el que se encuentren insertas (Piaget, 1971 y 1986).

Al discutir los postulados de Émile Durkheim (1972) sobre la educación moral, Piaget (1971) diferenció dos tipos de relaciones sociales, según la distribución simétrica o asimétrica del poder entre los participantes; pues sus consecuencias son diferentes en la construcción del conocimiento social, en general, y en el desarrollo moral, en particular. Por un lado, las relaciones de presión social establecen una atmósfera de obediencia a la autoridad legitimada por las estructuras sociales existentes, por lo tanto, los juicios individuales que se formulan en ese marco se basan en la influencia social y la conformidad (para una crítica a esta perspectiva sobre los procesos de construcción de conocimiento en las relaciones asimétricas, ver Wainryb y Recchia, en este libro). Por otro lado, las relaciones de respeto mutuo se basan en la cooperación entre pares y el consenso entre ellos, posibilitando transformaciones e innovaciones (Duveen, 2002). Desde esta perspectiva, la interacción entre pares no solo tiene como consecuencia la descentración epistémica de los niños de su propio punto de vista, también puede modificar la estructura de las relaciones sociales volviéndolas más igualitarias. Por lo tanto, la teoría sociológica de Piaget (1971) rechaza la escisión entre sujeto y objeto de conocimiento, al afirmar que las interacciones sociales son inescindibles de las acciones individuales y de los procesos psicológicos que las constituyen (Castorina, 2010).

Sin embargo, los psicólogos del desarrollo que continuaron el trabajo de Piaget sobre el desarrollo moral, no tuvieron en cuenta sus señalamientos sobre la existencia de diferentes tipos de relaciones sociales y sobre sus efectos particulares en el desarrollo cognitivo. Por el contrario, los trabajos posteriores sobre el desarrollo de la noción de justicia se basan en un isomorfismo entre el desarrollo del pensamiento operatorio y moral (Damon, 1977 y 1990; Kohlberg, 1976 y 1981; Thorkildsen, 1991). Como es sabido, en la teoría piagetiana las diferentes nociones matemáticas y lógicas que los

individuos construyen a lo largo de su desarrollo son consideradas como indicadores de la existencia de estructuras de pensamiento, por ejemplo, la adquisición de la noción de conservación de la sustancia constituye un indicador del pensamiento operatorio (Piaget e Inhelder, 1982). Por lo tanto, los investigadores que se dedicaron a estudiar el desarrollo de la noción de justicia, presentaban a los niños y adolescentes situaciones estructuradas como problemas lógicos con un contenido moral y les pedían que encontraran una solución que luego interpretaban como indicadora de un cierto nivel de desarrollo moral y operatorio (Damon, 1990; Kohlberg, 1976; Thorkildsen, 1991). Para ello analizaban los criterios que los individuos utilizaban para encontrar una solución a los problemas planteados en la situación experimental, sin contemplar cómo pensaban o experimentaban la justicia en su vida cotidiana y sin tener en cuenta el pensamiento de sentido común, por ser considerado «irracional» (Barreiro y Castorina, 2012).

Una de las principales críticas que recibieron estos estudios se refiere a que, además de basarse en problemas alejados de las experiencias morales cotidianas de las personas, su enfoque de la moral es simplista, dado que solo consideran al desarrollo de una ética de principios como el correlato del logro del pensamiento operatorio (Emler, 1987; Tarry y Emler, 2007; Flanagan 1996; Haidt, 2008; Hauser, 2006, Shweder y Much, 1987). En esta línea, un grupo de psicólogos sociales (Darley y Pittman, 2003; Hogan y Emler, 1981) señaló que los ideales de la modernidad sobre la libertad y la igualdad condujeron a los psicólogos del desarrollo a subestimar la importancia de la justicia retributiva en las interacciones cotidianas, ya que las personas necesitan que los miembros de su grupo respeten las normas; de lo contrario, su mundo se volvería impredecible.

Finalmente, más allá de las mencionadas críticas, el supuesto del incremento progresivo de la racionalidad de los juicios morales como vector del desarrollo es contradictorio con los hallazgos empíricos sobre el desarrollo del conocimiento en el dominio social; estos muestran algunas formas de pensamiento consideradas por los psicólogos del desarrollo como infantiles, que persisten en el pensamiento de los adultos en un estado de polifasia cognitiva (Barreiro, 2012 y 2013a; Jovchelovitch, 2006; Moscovici, 1961; Wagner *et al.*, 2006). De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, el pensamiento no progresa necesariamente desde estados ingenuos a expertos o de prelógicos a lógicos, sino que diferentes lógicas de pensamiento coexisten, como por ejemplo el pensamiento mágico y el pensamiento científico (Moscovici, 1992; Wagoner, en este libro). En la vida cotidiana existen significados culturales contradictorios, que al ser apropiados, utilizados, reproducidos y transformados por los individuos ponen de manifiesto la existencia de una relación de adecuación entre las situaciones sociales y las diferentes lógicas de pensamiento. Por lo tanto, una

misma persona puede atribuir significados diferentes a un mismo objeto, de acuerdo con las creencias y valores –muchas veces contradictorios entre sí– construidos por sus grupos de pertenencia a lo largo de su historia colectiva (Duveen, 2007; Marková, 2012).

¿CÓMO PIENSAN LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES LA JUSTICIA EN SU VIDA COTIDIANA?

Estudios realizados en la última década han revelado que los habitantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comparten una representación social hegemónica (Moscovici, 1988) de la justicia en la que prima un sentido retributivo y se invisibiliza el sentido distributivo vinculado al reparto de bienes o recursos sociales. De acuerdo a los resultados de esos estudios, los adolescentes y adultos asocian la justicia con los juzgados, el juez, las leyes, la delincuencia y la impunidad (Barreiro *et al.*, 2014; Morais Shimizu y Stefano Menin, 2004). Asimismo, el periódico de mayor difusión en la Argentina menciona a la justicia en sus artículos casi exclusivamente con un sentido retributivo e institucional y una valorización negativa, en el marco de demandas por penas más duras para combatir el delito (Barreiro *et al.*, 2014).

Específicamente en este capítulo se presenta una investigación realizada en pos de estudiar el proceso de ontogénesis de esa representación social hegemónica con 216 niños/as y adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de entre seis y diecisiete años de edad, cuyas familias pertenecían a diferentes estratos socioeconómicos.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista individual guiada según los lineamientos del método clínico piagetiano (Delval, 2001; Duveen y Gilligan, 2013; Piaget, 1984). Las entrevistas comenzaban con la siguiente consigna: «Te pido que me cuentes algo que te haya pasado, que hayas visto o que hayas escuchado y que para vos tenga que ver con la justicia». Luego de que los participantes narraban una situación, el entrevistador preguntaba: «¿Por qué pensás que eso que pasó fue justo [o injusto, dependiendo de la situación relatada antes]?». A continuación el entrevistador realizaba todas las preguntas necesarias para comprender la justificación ofrecida por el entrevistado, tal como lo requiere este tipo de entrevista. Finalmente, preguntaba: «¿Y a partir de esto que me contaste qué pensás vos que es la justicia?». Y de nuevo hacía todas las preguntas necesarias para comprender el modo en el que el entrevistado entendía la justicia.

Se decidió utilizar este instrumento para indagar las representaciones de los participantes por las siguientes razones: en primer lugar, permite acceder al modo en el que los niños y adolescentes vivencian la justicia en su vida cotidiana. Las narrativas sobre sus experiencias personales con la

justicia, en cuanto objeto simbólico, constituyen una vía para analizar el desarrollo de la relación entre los individuos y su entorno (Hedegaard; 2012; Hviid, 2012). Incluso, aunque en algunos casos los entrevistados hayan relatado situaciones que no los involucraban directamente, todas las situaciones narradas tuvieron connotaciones afectivas y cognitivas para ellos, en cuanto expresaban el orden moral en el que se encontraban inmersos (Miller, 2006; Shweder y Much, 1987). Por ejemplo, si habían visto en la televisión que un criminal había ido a prisión y decidían contarlo durante la entrevista, sin duda ese relato expresaba el modo en el que la justicia está presente en su entorno social cotidiano. En segundo lugar, trabajar con las narrativas elaboradas de manera espontánea por los participantes permite acceder a sus asociaciones con respecto a la justicia, de manera similar a la técnica de asociación de palabras, sumamente utilizada por los psicólogos sociales (Wagner y Hayes, 2005; Bruno y Barreiro, en este libro). En tercer lugar, esta estrategia no reflexiva se complementó con la indagación de las justificaciones de los juicios de los entrevistados, permitiendo el despliegue de sus argumentos mediante la estrategia dialógica dialéctica propia de la entrevista clínica piagetiana. Así, la coherencia con la que los participantes sostenían sus argumentos expresa la coherencia de sus pensamientos –en este caso sobre la justicia–, lo cual constituye uno de los objetos de estudios principales de la psicología del desarrollo desde una perspectiva constructivista (Killen y Smetana, 2007). Por lo tanto, el diseño de la entrevista que se utilizó permitió complementar una técnica propia de psicología social con un instrumento característico de la psicología del desarrollo.

A partir de las respuestas de los niños y adolescentes entrevistados fue posible identificar tres representaciones básicas diferentes de la justicia. A continuación se presenta cada una de ellas seguidas de fragmentos de entrevistas que las ejemplifican.

a) *Representación utilitarista*. Refiere a la justicia como aquello que permite que las personas vivan felices. Se denominó como *utilitarista* porque su contenido es muy similar a los postulados de la ética utilitarista, cuya máxima identifica a la justicia con la mayor felicidad para el mayor número de personas (Bentham, 2008).

> VICTORIA (seis años y cinco meses).[1] Que los sábados vaya a la casa de mi tía. [¿Y por qué es justo que vayas a la casa de tu tía? ¿Me contás un poco más?] Porque a mí me gusta eso.

1. Se consigna la edad de los participantes.

> LORENA (dieciséis años y un mes). [Situación de justicia] Puede ser que sea justo algo que un individuo quiera, o que sea la sociedad. [Como por ejemplo...] Con lo que están haciendo sobre la justicia, como que influyen también todos los problemas que hay, que se haga justicia para mejorarlos. [Por ejemplo, ¿qué problemas?] Los piqueteros [...] que hacen también paros para mejorarlos. [¿Vos pensás que sería justo que esa gente estuviera bien?] Y sí, sería lo mejor. [¿Y qué pensás que es la injusticia entonces?] Y la injusticia es que no se preocupen por mejorar eso, y que todos los individuos estén bien. [Pero ¿quién se tiene que preocupar?] Y desde el Estado y los organizaciones para mejorar las cosas.

Como puede verse en los fragmentos de entrevista citados, Victoria (seis años y cinco meses) piensa a la justicia como aquello que la hace feliz, mientras que Lorena (dieciséis años y un mes) considera que la justicia resuelve los problemas y asegura que todas las personas puedan vivir bien. De manera general, las narrativas de los niños pequeños, como Victoria, refieren de manera exclusiva a sus propias experiencias y sentimientos, mientras que las de los mayores de nueve años mencionan los puntos de vista y estados mentales de los otros, así como también diferentes instituciones o escenarios sociales (club, escuela, barrio, etc.). De este modo, a partir de los nueve o los diez años los niños comienzan a pensar la justicia como un sistema de relaciones sociales que los incluye. Probablemente, este proceso de abstracción creciente que se refleja en las narrativas de los entrevistados se deba a la descentración cognitiva, que posibilita que los individuos puedan asumir perspectivas diferentes o formular argumentos tematizando los estados mentales de los otros (Delval y Kohein, 2012; Müller y Carpendale, 2011; Perner, 1991; Piaget, 1971 y 1992). Asimismo, durante este período el mundo social y las relaciones de las que los niños participan incrementan su complejidad, tanto con sus pares como con los adultos (Duveen, 2013; Hviid, 2012; Piaget, 1971).

Además, esta representación utilitarista de la justicia permanece presente en las respuestas de los entrevistados desde los seis a los diecisiete años, aunque en la adolescencia se integra con otras representaciones como se explicará más adelante. Más aún, el significado que con más frecuencia se le atribuye a la justicia, a lo largo del rango de edades considerado, es el de un orden que asegura la felicidad de todas las personas. Esto último contradice las afirmaciones de algunos psicólogos del desarrollo (Piaget 1984; Delval, 1994) que sostienen que la visión de un mundo social regido por leyes que garantizan la satisfacción de las necesidades humanas no se abandonaría con el desarrollo cognitivo.

b) *Representación retributiva.* La justicia es entendida como una relación proporcional entre las acciones realizadas o el mérito individual y los castigos o las recompensas recibidas. De esta manera, la justicia es pensada en términos retributivos, de forma similar a la justicia correctiva de Aristóteles (1970) o a los postulados de la ética retribucionista, entre cuyos representantes más destacados se encuentran Kant y Hegel (Villacañas, 2008), porque tiene la función de corregir las acciones pasadas, sin considerar las futuras consecuencias. En este sentido, la justicia se dirige hacia el pasado.

> DANIELA (ocho años y seis meses). Me refiero al trabajo... Es injusto que te echen por nada y estés tres años buscando trabajo. [¿Y cómo sería para que fuera justa esa situación?] Y que lo echen porque haya hecho algo malo, no porque no haya hecho nada.

Puede verse que Daniela (ocho años y seis meses) piensa que la justicia implica que cada uno obtenga lo que merece, por el contrario, considera injusto si ocurre algo de manera arbitraria o sin relación con las acciones realizadas previamente. Esta representación comienza a tener una frecuencia considerable a partir de los nueve años, debido a que implica la capacidad cognitiva de poder asumir una perspectiva social que incluya a otros responsables de administrar castigos o recompensas de acuerdo a las acciones de otra persona. Además del proceso de abstracción creciente que libera a los niños de su entorno inmediato, este tipo de respuestas también se encuentran posibilitadas por la participación en relaciones sociales cada vez más complejas, como se explicó con respecto a la representación utilitarista. Finalmente, cabe mencionar que, a diferencia de los hallazgos de Piaget (1971) y de trabajos recientes (Leman y Björnberg, 2010), la concepción retributiva de la justicia no es la primera en aparecer ni tiende a desaparecer con el desarrollo de la autonomía moral y la participación en relaciones sociales de respeto mutuo.

c) *Representación distributiva.* La justicia se piensa como una distribución basada en la igualdad de las normas que se aplican a las personas involucradas, sin ninguna preferencia o favoritismo. Este sentido es similar al que John Rawls (1971) ha dado a la noción de *imparcialidad*:

> PABLO (dieciséis años y siete meses). Por ejemplo cuando una profesora cierra las notas del trimestre, yo qué sé. [¿Y por qué?] Y porque es justa, porque tiene... o sea, toma las mismas bases para calificarnos a todos, casi siempre, o sea, toma las mismas referencias, ¿entendés? No por preferencia que uno le caiga mejor o peor, no se basa en eso, sino en el esfuerzo que pongamos cada uno, eso me parece

> justo, en casi todas las profesoras [...]. [¿Y qué pensás que es la justicia?] La justicia la veo como un sinónimo de la igualdad, la relaciono bastante con la igualdad y que todos tengan las mismas condiciones, posibilidades y puedan llegar a lo mismo todos.

Claramente, Pablo (dieciséis años y siete meses) piensa a la justicia en términos del tratamiento igualitario que una profesora da a sus estudiantes. Su opuesto, la injusticia, es la desigualdad, porque todas las personas son iguales y merecen tener las mismas posibilidades. Esta representación tampoco tiene una frecuencia considerable antes de los nueve años, probablemente porque el poder pensar en una distribución igualitaria entre diferentes participantes implica también un proceso de descentración epistémica, tal como ya se ha explicado. No obstante, la frecuencia de esta representación fue sumamente baja en todas las edades consideradas.

En el curso del desarrollo cognitivo, particularmente a partir de los once años de edad, estas tres representaciones básicas de la justicia (utilitarista, retributiva y distributiva), que se presentan de manera diferenciada al inicio, se integran entre sí conformando nuevas representaciones. Sus propiedades pasan a depender unas de otras y, por lo tanto, puede distinguirse un proceso de *integración y relativización dialéctica* (Piaget, 1980) en la transformación de unas a otras. En otras palabras, en el proceso de transformación de las representaciones básicas iniciales en otras que las superan en complejidad se pone de manifiesto un proceso de inferencia que posibilita la integración y relativización conceptual de sus propiedades antes independientes. De esta manera, las tres representaciones que previamente eran independientes pasan a definirse por sus relaciones con los restantes elementos del sistema en el que se integran. En la obra de Piaget (ibíd.) la dialéctica, como mecanismo cognitivo, refiere a una inferencia –no deductiva– que conduce desde un sistema conceptual a otro más avanzado, irreductible al primero, o una conclusión a partir de premisas donde no estaba incluida (para más detalles sobre este proceso y su rol en la ontogénesis de las representaciones sociales, ver Barreiro y Castorina, en este libro). La constitución de novedosos significados supone que los ya existentes se incluyan en los nuevos, los cuales se erigen por este movimiento en un proceso en espiral de construcción de novedades. Así, la construcción de nuevos significados en torno a la justicia como objeto representacional sigue un movimiento desde una independencia inicial de sus características y propiedades hacia su integración en una representación más compleja. Esta dinámica de los significados permite explicar el proceso de desarrollo que llevaría a las personas a alcanzar una comprensión más abarcativa y abstracta de la representación social de la justicia propia del grupo social al que pertenecen.

Específicamente, las nuevas representaciones identificadas como resultado de este proceso son: d) *representación utilitarista en una situación de distribución*; e) *representación distributiva en una situación de retribución*; f) *representación utilitarista en una situación de retribución* y g) *representación utilitaria en una situación de retribución y distribución*. A continuación se caracteriza y ejemplifica únicamente la representación f) porque es la única que tuvo una frecuencia considerable luego de los once años (para mayores detalles sobre las restantes representaciones ver Barreiro, 2013b).

f) *Representación utilitarista en una situación de retribución*. Esta se pone de manifiesto en las narrativas de los participantes que describen una situación en la que se administra un castigo o una recompensa, siendo ambos considerados únicamente como un método para alcanzar la felicidad para todos, lo cual constituiría el significado principal de la justicia.

> VICENTE (once años y tres meses). Como cuando una maestra, por ejemplo, vos te peleaste con un chico y el chico dice: «No, no, no, yo no fui, él me pegó», las personas encargadas de la justicia, en este caso la maestra, se tendrían que dar cuenta de la verdad... que tu nombre quede limpio y el del otro sucio [...]. [Y decime, ¿vos qué pensás que es la justicia?] La justicia es una forma de poner orden en el país, [...]. Es una forma de hacer que las cosas sean correctas, es una forma de decir qué es lo bueno y qué es lo malo y la gente que está unida a la justicia trata de que el bien supere al mal y que la gente viva mejor. [¿Y la injusticia qué sería?] Injusticia es cuando... una injusticia, es un ejemplo, que no estoy muy seguro, un soborno. Cuando alguien soborna a un juez para que declare culpable a quien odia y a quien en realidad era inocente, eso sería injusto, porque, por ejemplo, al juez lo pueden sobornar y si acepta, sería una injusticia muy grave.

Vicente (once años y tres meses) considera a la justicia una forma de poner orden en el país y de hacer que las cosas sean correctas para que todos vivan mejor, pero el único tipo de interacción social que menciona como modo para alcanzar ese objetivo es la retribución. En este caso, la justicia retributiva constituye un método de la justicia utilitarista, es decir, se convierte en una estrategia para alcanzar la felicidad para el mayor número de personas.

En síntesis, de acuerdo a los resultados obtenidos, la representación utilitarista de la justicia es la única que se encuentra presente desde los seis

hasta los diecisiete años de edad. Asimismo, la representación retributiva incrementa su presencia con la edad, a partir de los nueve años, y forma parte de la representación que tiene mayor frecuencia en los participantes desde los once hasta los diecisiete años al integrarse con la representación utilitarista. Por lo tanto, la representación que tiene mayor prominencia entre los adolescentes refiere a que todas las personas vivan felices, siendo el castigo el método para lograrlo. Por último, cabe señalar que la representación distributiva de la justicia tuvo una frecuencia sumamente baja en todas las edades consideradas, solamente once sujetos la mencionaron de manera independiente y veintidos, integrada con las otras dos representaciones. Estos resultados serían contradictorios con la afirmación de que la justicia distributiva corresponde al punto de llegada del desarrollo moral o que es la más racional de las nociones morales y que emerge como expresión de la autonomía moral y del pensamiento operatorio.

RESTRICCIONES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE LA JUSTICIA

De acuerdo con los resultados presentados, la ontogénesis de la representación social de la justicia implicaría un proceso de construcción de novedades que se pone de manifiesto particularmente en el proceso de integración y relativización dialéctica que tiene lugar aproximadamente a partir de los once años de edad. Es posible afirmar que las representaciones integradas implican la construcción de un nuevo modo de representar la justicia para los sujetos, que incluye y supera a las representaciones anteriores (utilitarista, retributiva y distributiva). Esas representaciones más complejas proveen no solo una definición de la justicia (p. ej., la justicia es que la gente viva feliz), sino también un método para alcanzarla (p. ej., administrar castigos o recompensas de acuerdo al mérito de los individuos). Más aún, las representaciones integradas refieren a un campo más amplio de fenómenos, dado que la justicia se piensa en el marco de un sistema social que involucra reglas colectivas y roles individuales, más allá de la experiencia personal directa.

Además, a pesar de que las tres representaciones se integran entre sí, ninguna se abandona con el desarrollo cognitivo, dado que permanecen reconocibles en las respuestas de los individuos que participaron en esta investigación hasta los diecisiete años. En este sentido, de manera contraria a lo que postulan distintos estudios sobre el desarrollo de la noción de justicia y del conocimiento social (Damon, 1990; Delval, 1994; Kohlberg, 1981), los resultados obtenidos sugieren que el proceso de construcción del conocimiento no se produciría necesariamente debido a la existencia de un

conflicto entre representaciones contradictorias, sino a través de inferencias dialécticas que permiten la coexistencia de diferentes significados que no se oponen entre sí.

El movimiento inferencial dialéctico desde una representación existente a otra más compleja no consiste en el reemplazo de una menos válida epistemológicamente por otra con mayor validez, en el sentido de ser más cercana a la «realidad» o a la definición «correcta» de justicia. Además, no se cuenta con criterios que permitan establecer un juicio sobre la mayor o menor validez epistémica de las concepciones de justicia, puesto que no se trata de un objeto físico hacia cuyas propiedades pueda dirigirse el pensamiento de los individuos (Barreiro y Castorina, 2012). La justicia es un objeto social, que se construye y transforma en el curso de la historia común de un grupo, para legitimar diferentes prácticas sociales (Campbell, 2001). Incluso, como ha sido mencionado en la introducción a este trabajo, no existe un consenso sobre cuál es la noción de justicia con mayor validez entre los filósofos.

Puede pensarse que el proceso de integración y relativización dialéctica ocurre simultáneamente al proceso de descentración epistémica, que permite a los individuos, de manera general en el desarrollo del conocimiento del dominio social, considerar diferentes perspectivas sociales y personales en las representaciones sobre la justicia, entre los nueve y los diez años. Esa descentración también es el resultado de la participación de los individuos en instituciones y relaciones sociales más complejas, más allá de las relaciones con sus padres. Esto último se manifestó en las diferentes interacciones sociales que los participantes mencionaron en sus narrativas sobre la justicia. Esa progresiva complejización evidencia que, en el dominio moral –al igual que en otros dominios del conocimiento–, los procesos de conceptualización se dirigen desde nociones derivadas directamente de la experiencia concreta hacia la consideración de nociones más abstractas (p. ej., Castorina y Lenzi, 2000; Delval, 1994; Duveen 2013; Faigenbaum, 2005; Kohlberg, 1976; Piaget, 1992).

Por otra parte, que en la representación de la justicia más frecuente en los adolescentes la retribución se presente como un método para posibilitar el bienestar social puede explicarse si se tienen en cuenta los estudios previos que indican que en los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires prima una representación social hegemónica (Moscovici, 1988) de la justicia con un sentido retributivo (Barreiro *et al.*, 2014; Morais Shimizu y Stefano Menin, 2004). Por lo tanto, puede concluirse que esa representación retributiva de la justicia es apropiada por los niños y adolescentes durante el proceso de socialización que los convierte en actores competentes en su grupo social de pertenencia. En este punto es importante dejar en claro que la representación retributiva de la justicia no corresponde a ningún estadio general del desarrollo del pensamiento, dado que se encuentra presente desde los nueve

hasta los diecisiete años. Por el contrario, la ontogénesis de la representación retributiva de la justicia sería posibilitada por su presencia y utilización cotidiana en distintas interacciones sociales.

Sin embargo, a pesar de tratarse de la apropiación de significados construidos colectivamente con respecto a la justicia, el mencionado proceso de integración y relativización dialéctica pone de manifiesto que los individuos desempeñan un rol activo en el proceso de reconstrucción de esa representación social hegemónica, dependiendo de las posibilidades que habilite el desarrollo cognitivo de las personas. Específicamente, la representación social de la justicia que circula en el grupo de pertenencia de los participantes no sería apropiada por ellos por simple sumisión a la autoridad de los mayores o de su grupo social, dado que sus representaciones se vuelven cada vez más abstractas y complejas en la medida en la que se incrementa su edad, tomada como un indicador del desarrollo cognitivo. Dicho de otro modo, la representación hegemónica no se impondría simplemente sobre los individuos por presión social, ya que estos la reconstruyen desempeñando un rol activo en el proceso de apropiación.

De esta manera, se pone en cuestión el postulado de Piaget (1971) referido a que en las relaciones de respeto unilateral –asimétricas– el conocimiento se adquiere por presión social. Desde esta perspectiva, los juicios morales, en este caso las representaciones de justicia sobre los que se basan, no serían transmitidos de una generación a otra por los adultos como soluciones construidas culturalmente para los problemas cotidianos que los individuos enfrentan en un contexto particular (Shweder y Much, 1987; Emler, 1987; Emler y Ohana, 1993). Es cierto que la representación social de justicia no es una construcción individual, sino un complejo de significados construidos en el curso de los procesos de interacción grupales que, en algunos casos, pueden existir a través de diferentes generaciones. No obstante, en ese proceso sociogenético (Duveen y Lloyd, 2003), los procesos de ontogénesis permiten que los individuos reconstruyan esos significados colectivos dando lugar a la emergencia de novedades (Duveen, 2007). Esto último se pone de manifiesto tanto en la creciente complejidad de las situaciones que los participantes de este estudio narran sobre la justicia en su vida cotidiana, como en el proceso de integración y relativización dialéctica que conduce a que los individuos puedan transformar sus representaciones sobre la justicia. En otras palabras, los sujetos reconstruyen los significados colectivos sobre la justicia para poder comprenderlos, dependiendo de su desarrollo cognitivo y de sus experiencias particulares con ese objeto representacional. En ese sentido, el conocimiento de este aspecto del mundo social estaría posibilitado tanto por las estructuras de conocimiento disponibles en el sujeto como por las interacciones sociales de las que participa a lo largo de su proceso de socialización.

También resulta interesante detenerse a examinar la baja frecuencia de la representación distributiva de la justicia en todos los grupos de edad, lo cual resulta contradictorio con las investigaciones previas que afirman que este tipo de justicia sería una expresión de la adquisición progresiva del pensamiento operatorio (Damon, 1990; Kohlberg, 1976; Piaget 1971). Sin embargo, la baja frecuencia de este tipo de representación puede explicarse por las confrontaciones de poder en el proceso de conformación de las representaciones sociales; estas pueden cumplir una función ideológica al legitimar las relaciones sociales existentes (Howarth, 2006). Es necesario considerar que, en el proceso de construcción colectiva de significados, los grupos sociales no solo producen contenidos específicos, también construyen activamente la ausencia de significados al invisibilizarlos (Bang, 2009). Por lo tanto, la baja frecuencia de la representación distributiva no sería una ausencia «real», sino una ausencia en torno a la cual se justifican las relaciones sociales negando los problemas de distribución de bienes y recursos que llevarían a cuestionar el orden social. En este sentido, el no considerar un significado posible para la justicia es en sí mismo un proceso de construcción de significado que permite afrontar colectivamente las injusticias sociales que resultan amenazantes (Barreiro y Castorina, 2016). Asimismo, dado que en algunos pocos sujetos sí se identificó una representación distributiva de la justicia, es posible que se trate de una *representación emancipada* (Moscovici, 1988), construida a partir de la circulación particular de significados en un grupo social minoritario, con el potencial de desafiar a la representación retributiva hegemónica que legitima el orden social.

En síntesis, el proceso de conceptualización que tiene lugar en la ontogénesis de la representación social de la justicia implica la construcción de novedades condicionada por dos tipos diferentes de restricciones (Castorina *et al.*, 2009; Castorina y Faigenbaum, 2002). Por una parte, los significados disponibles en el grupo de pertenencia guían los procesos personales de construcción de significados sobre el mundo social, que en este caso conducen a los sujetos a pensar la justicia de manera retributiva por sobre otros significados posibles, como por ejemplo la justicia distributiva. Por otra parte, existen condicionamientos cognitivos, porque los individuos reconstruyen la representación social de la justicia para poder comprenderla de acuerdo con sus posibilidades de pensamiento (Castorina, 2010; Lloyd y Duveen, 2003). Estas relaciones entre restricciones sociales y cognitivas ponen en primer plano la necesidad de llevar a cabo trabajos de investigación que consideren los aportes teóricos y metodológicos de la psicología social y la psicología genética para estudiar el proceso de ontogénesis de las representaciones sociales. Específicamente, la articulación de ambas perspectivas en esta investigación permitió estudiar las relaciones entre los significados construidos colectivamente y

los procesos cognitivos, sin considerar a los primeros como entidades ideales platónicas ni a los segundos como procesos cognitivos independientes de las experiencias individuales vinculadas con el entorno social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles

1970 *Ética a Nicómaco,* Madrid, Instituto de Estudios Político.

Bang, Jytte

2009 «Nothingness and the Human Umwelt. A Cultural-Ecological Approach to Meaning», en *Integrative Psychological and Behavioral Science*, nº 43, pp. 374-392.

Barreiro, Alicia

2009 «La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo», en *Psykhe,* vol. 18, nº 1, pp. 73-84. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v18n1/art07.pdf> [consulta: 16 de agosto de 2017].

2012 «El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?», en *Estudios de psicología*, vol. 33, nº 1, pp. 67-77. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Barreiro/publication/261626152_El_desarrollo_de_las_justificaciones_del_castigo_conceptualizacion_individual_o_apropiacion_de_conocimientos_colectivos/links/5749b5fa08ae2e0dd3018360/El-desarrollo-de-las-justificaciones-del-castigo-conceptualizacion-individual-o-apropiacion-de-conocimientos-colectivos.pdf> [consulta: 16 de agosto de 2017].

2013a «The Appropriation Process of the Belief in a Just World», en *Integrative Psychological and Behavioral Sciences,* vol. 47, nº 4, pp. 431-449.

2013b «The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints», en *Papers on Social Representations*, vol. 22, pp. 13.1-13.26. Disponible en: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_13.pdf> [consulta: 10 de agosto de 2017].

Barreiro, Alicia *et al.*

2014 «La justicia como representación social: difusión y posicionamientos diferenciales», en *Revista de Psicología Social*, vol. 29, nº 2, pp. 319-341.

Barreiro, Alicia y Castorina, José Antonio

2012 «Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral», en *Infancia y aprendizaje,* vol. 35, nº 4, pp. 471-481.

2016 «Nothingness as the Dark Side of Social Representations», en Bangs, Jytte y Winther-Lindqvist, Ditte (eds.), *Nothingness,* Nueva Jersey, Transaction Publishers, pp. 69-88.

Bentham, Jeremy

2008 *Los principios de la moral y la legislación,* Buenos Aires, Claridad. [1789]

Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco

2005 *Diccionario de política,* México, Siglo Veintiuno.

Campbell, Tom

2001 *Justice*, Nueva York, Palgrave Macmillan.

Camps, Victoria (comp.)

2008 *Historia de la ética. La ética contemporánea*, Barcelona, Crítica.

Castorina, José Antonio

2010 «The Ontogenesis of Social Representations: A Dialectic Perspective», en *Papers on Social Representations,* vol. 19, pp. 18.1-18.19. Disponible en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_18Castorina.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2017].

Castorina, José Antonio *et al.*

2009 «Las restricciones en la construcción de ideas sociales: revisión de un concepto», en *Irice,* vol. 20, pp. 79-88.

Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia

2010 «El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema», en *Interdisciplinaria,* vol. 27, nº 1, pp. 63-75.

Castorina, José Antonio y Faigenbaum, Gustavo

2002 «The Epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge», en *Theory & Psychology,* vol. 12, nº 3, pp. 315-334.

Castorina, José Antonio y Lenzi, Alicia

2000 «Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética», en íd. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas,* Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.

Damon, William
1977 *The Social World of the Child,* Cambridge, Cambridge University Press.
1990 *The Moral Child. Nurturing Children´s Natural Moral Growth,* Nueva York, Macmillan.

Darley, John y Pittman, Thane
2003 «The Psychology of Compensatory and Retributive Justice», en *Personality and Social Psychology Review,* vol. 7, nº 4, pp. 324-336.

Delval, Juan
1994 «Stages in Children's Construction of Social Knowledge», en Carretero, Mario y Voss, James (eds.), *Cognitive and Structural Process in History and Social Sciences*, Nueva Jersey, Erbaulm, pp.77-102.
2001 *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Barcelona, Paidós.

Delval, Juan y Kohen, Raquel
2012 «La comprensión de nociones sociales», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (eds.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*, Buenos Aires, Paidós, pp.171-198.

Doise, Willem
1982 *L'explication en psychologie sociale*, París, Presses Universitaires de France.

Durkheim, Émile
1972 *La educación moral,* Buenos Aires, Schapire. [1924]

Duveen, Gerard
1994 «Crianças enquanto atores sociais: as representaçôes sociais em desenvolvimento», en Guareschi, Pedrinho y Jovchelovitch, Sandra (orgs.), *Textos em representaçôes sociais,* Petrópolis, Vozes, pp. 261-296.
2001 «Introduction. The Power of Ideas», en Moscovici, Serge, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Nueva York, New York University Press, pp. 1-17.
2002 «Construction, Belief, Doubt», en *Psychologie y Societé,* vol. 5, pp. 139-155.
2007 «Culture and Social Representations», en Valsiner, Jaan y Rosa, Alberto (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 543-559.
2013 «Social Life and the Epistemic Subject», en Moscovici, Serge; Jovchelovitch, Sandra y Wagoner, Brady (eds.), *Development as a Social Process: Contributions of Gerard Duveen*, Londres, Rutledge, pp. 67-89.

Duveen, Gerard y De Rosa, Annamaria

1992 «Social Representations and the Genesis of Social Knowledge», en *Ongoing Production on Social Representations - Productions Vives sur les Représentations Sociales,* vol. 1, nº 2-3, pp 94-108. Disponible en: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Duvee.pdf> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Duveen, Gerard y Gilligan, Carol

2013 «On Interviews: A Conversation with Carol Gilligian», en Moscovici, Serge; Jovchelovitch, Sandra y Wagoner, Brady (eds.), *Development as a Social Process: Contributions of Gerard Duveen*, Londres, Rutledge, pp. 124-132.

Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara

2003 «Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 29-40.

Emler, Nicholas

1987 «Socio-Moral Development from the Perspective of Social Representations», en *Journal of the Theory of Social Behavior,* vol. 17, nº 4, pp. 371-388.

Emler, Nicholas y Ohana, Jocelyne

1993 «Studying Social Representations in Children: Just Old Wine in New Bottles?», en Breatwell, Glynis y Cauter, David (eds.), *Empirical Approaches to Social Representation,* Oxford, Clarandon Press, pp. 63-89.

Faigenbaum, Gustavo

2005 *Children's Economic Experience. Exchange, Reciprocity and Value*, Buenos Aires, Libros en Red.

Flanagan, Owen

1996 *La psychologie morale et éthique,* París, Presses Universitaires de France.

Haidt, Jonathan

2008 «Morality», en *Perspectives on Psychological Science*, vol. 3, nº 1, pp. 65-72.

Hauser, Maurice

2006 *Moral Minds. How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong*, Nueva York, Harper Collins.

Hedegaard, Mariane

2012 «Children's Creative Modeling Conflict Resolutions in Everyday Life as Central in their Learning and Development in Families», en Hedegaard, Mariane *et al.* (eds.), *Children, Childhood and Everyday Life,* Charlotte, Information Age Publishing Inc., pp. 55-74.

Hviid, Pernille

2012 «"Remaining the Same" and Children's Experience of Development», en Hedegaard, Mariane *et al.* (eds.), *Children, Childhood and Everyday Life,* Charlotte, Information Age Publishing Inc., pp. 37-52.

Hogan, Robert y Emler, Nicholas

1981 «Retributive Justice», en Lerner, Melvin y Lerner, Sally (eds.), *The Justice Motive in Social Behavior,* Nueva York, Plenum Press, pp. 126-142.

Howarth, Caroline

2006 «A Social Representation Is Not a Quiet Thing: Exploring the Critical Potential of Social Representations Theory», en *British Journal of Social Psychology*, vol. 45, nº 1, pp. 65-86.

Jodelet, Denis

1989 *Folies et représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France.

Jovchelovitch, Sandra

2006 «Repense la diversité de la connaissance: polyphasie cognitive, croyances et représentations», en Hass, Valérie (ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.213-224.

Killen, Melanie y Smetana, Judith

2007 «The Biology of Morality: Human Development and Moral Neuroscience», en *Human Development,* vol. 50, pp. 241-243. Disponible en: <https://www.karger.com/Article/PDF/106413> [consulta: 20 de agosto de 2017].

Kohlberg, Lawrence

1976 «Moral Stages and Moralization», en Lickona, Tom (ed.), *Moral Development and Behavior,* Nueva York, Holt, Rinehard y Winston, pp. 31-53.

1981 *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row.

Leman, Patrick y Björnberg, Marina

2010 «Conversation, Development, and Gender: A Study of Changes in Children's Concepts of Punishment», en *Child Development*, vol. 81, nº 3, pp. 958-971.

Leman, Patrick y Duveen, Gerard

1996 «Developmental Differences in Children's Understanding of Epistemic Authority», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 26, nº 5, pp. 683-702.

Lerner, Melvin y Clayton, Susan

2011 *Justice and Self-Interest. Two Fundamental Motives*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lloyd, Barbara y Duveen, Gerard

2003 «Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones de género», en Castorina, José Antonio (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 41-64.

Marková, Ivana

2000 «Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective», en *Culture & Psychology,* vol. 6, nº 4, pp. 419-460.

2003 *Dialogicality and Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press.

2012 «Social Representations as an Anthropology of Culture», en Valsiner, Jaan (ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology,* Nueva York, Oxford University Press, pp. 487-509.

Miller, Joan

2006 «Insights into Moral Development from Cultural Psychology», en Killen, Melanie y Smetana, Judith (eds.), *Handbook of Moral Development*, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 375-398.

Morais Shimizu, Alessandra de y Stefano Menin, María Suzana de

2004 «Representaciones sociales de ley, justicia, e injusticia: un estudio con jóvenes argentinos y brasileños utilizando la técnica de evocación libre de palabras», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, nº 3, pp. 431-444. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536305> [consulta: 31 de agosto de 2017].

Moscovici, Serge

1961 *La psychanalyse, son image et son public*, París, Presses Universitaires de France, [trad. cast.: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979].

1988 «Notes towards a Description of Social Representations», en *European Journal of Social Psychology,* vol. 18, nº 3, pp. 211-250. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Serge_Moscovici/publication/227778646_Notes_Towards_a_Description_of_Social_Representation/links/542ac6ce0cf29bbc1269e175/Notes-Towards-a-Description-of-Social-Representation.pdf> [consulta: 15 de agosto de 2017].

1990 «Social Psychology and Developmental Psychology: Extending the Conversation», en Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara (eds.), *Social Representations and the Development of Knowledge,* Nueva York, Cambridge University Press, pp. 164-185.

1992 «La nouvelle pensée magique», en *Bulletin de Psychologi*e, vol. 45, nº 405, pp. 301-324.

2001a «Why a Theory of Social Representations?», en Deauz, Kay y Philogène, Gina (eds.), *Representations of the Social,* Oxford, Blackwell, pp. 8-35.

2001b «The Phenomenon of Social Representations», en íd. (ed.), *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Nueva York, New York University Press, pp. 1-17.

Müller, Ulrich y Carpendale, Jeremy

2011 «Reevaluation of Piaget's Concept of Egocentrism: New Perspectives on a Misunderstood Idea», en *New Ideas in Psychology*, vol. 29, nº 3, pp. 325-326.

Perner, Josef

1991 *Understanding the Representational Mind,* Cambridge-Londres, The MIT Press.

Piaget, Jean

1971 *El criterio moral en el niño,* Barcelona, Fontanella. [1932]

1980 *Les formes élémentaires de la dialectique,* París, Gallimard [trad. cast.: *Las formas elementales de la dialéctica*, Barcelona, Gedisa, 2002].

1984 *La representación del mundo en el niño,* Madrid, Morata. [1926]

1986 *Estudios sociológicos,* Barcelona, Ariel. [1965]

1992 *El juicio y el razonamiento en el niño.* Buenos Aires, Guadalupe. [1924]

Piaget, Jean y García, Rolando

1982 *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Piaget, Jean e Inhelder, Barbel

1982 *El desarrollo de las cantidades en el niño*, Barcelona, Hogar. [1941]

Psaltis, Charis y Duveen, Gerard

2007 «Conservation and Conversation Types: Forms of Recognition and Cognitive Development», en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, nº 1, pp. 79-102.

Psaltis, Charis; Duveen, Gerard y Perret-Clermont, Ann-Nelly

2009 «The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development», en *Human Developmental Psychology*, vol. 52, nº 5, pp. 291-312.

Rawls, John

1971 *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press [trad. cast.: *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995].

Shweder, Richard y Much, Nancy

1987 «Determinations of Meaning: Discourse and Moral Socialization», en Kurtines, William. M. y Gewirts, Jacob (eds.), *Moral Development Through Social Interaction*, Nueva York, John Wiley & Sons, pp. 197-228.

Tarry, Hammond y Emler, Nicholas

2007 «Attitudes, Values, and Moral Reasoning as Predictors to Delinquency», en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, nº 2, pp. 169-183.

Thorkildsen, Theresa

1991 «Defining Social Goods and Distributing Them Fairly: The Development Concept of Conceptions of Fair Testing Practices», en *Child Development*, vol. 62, nº 2, pp. 852-862.

Valsiner, Jaan

2003 «Beyond Social Representations: A Theory of Enablement», en *Papers on Social Representations*, vol. 12, pp. 7.1.-7.16. Disponible en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2003/12_07Val.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2017].

Villacañas, José

2008 «Kant», en Camps, Victoria (ed.), *Historia de la ética. 2. La ética moderna,* Barcelona, Crítica, pp. 315-404.

Wagner, Wolfgang *et al.*

2006 «Polyphasie cognitive et transformations culturelles», en Hass, Valerie (ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, répresentations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.155-172.

Wagner, Wolfgang y Hayes, Nicky

2005 *Everyday Discourse and Common Sense. The Theory of Social Representations*, Nueva York, Palgrave Macmillan [trad. cast.: *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, Barcelona, Anthropos, 2011].

CAPÍTULO 7

Representaciones de la justicia social en estudiantes de educación primaria: un estudio comparativo entre España y Argentina

Almudena Juanes García

¿QUÉ SE ENTIENDE POR JUSTICIA SOCIAL?

En los últimos años, ha tenido lugar un aumento constante de la preocupación por lograr justicia social en todos los ámbitos (educativo, social, personal, etc.), hasta el punto de que el filósofo y ensayista Julián Marías (1974: 7) llegó a decir que «el siglo XX no sería entendible sin ese término» (el de justicia social). Igualmente, el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2010) señaló que «el siglo XXI puede (y debe) ser el siglo de la justicia social». Según este autor, en esta época existe una gran incertidumbre y falta de sentido respecto al futuro, lo que podría derivar en una sociedad individualista y asocial, o basada en normas autoritarias radicales.

La alternativa a estos dos fundamentalismos (sociedad asocial o sociedad con normas autoritarias radicales) exige construir sociedades más justas, en las que una educación de calidad es primordial para la inclusión social, de manera que se logren unos resultados de aprendizaje no dependientes de la clase o estatus social. Para esta educación de calidad, es primordial un compromiso, tanto para la asignación de recursos financieros como para los esfuerzos colectivos de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, profesores, familias, medios de comunicación y el Estado.

En cuanto a los profesores, Tedesco (ibíd.) argumenta que están en una situación paradójica, dado que al mismo tiempo que se los reconoce como parte fundamental en la calidad de la educación, se aplican medidas que desprestigian su profesión. Una manera de evitar esta situación es diseñando políticas integrales para ellos, que abarquen las condiciones de su trabajo,

formación inicial y continua y diseño de la carrera docente. Además, es vital incorporar metodologías que permitan a los estudiantes descubrir la pasión por el conocimiento, la experimentación y el dominio del razonamiento lógico como parte de su formación científica, siempre acompañadas de una plena confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y el compromiso y la responsabilidad respecto de los resultados por parte de los docentes. Todo ello unido a la importancia de promover una formación ciudadana dirigida a potenciar el pensamiento crítico, la ciudadanía global y la justicia social en este siglo XXI (Nussbaum, 2010; Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a y 2004b).

Por tanto, para construir una sociedad justa es fundamental apostar por una educación de calidad para todos. Una educación de calidad incluye necesariamente la educación en justicia social, como punto clave en la sociedad. Los estudiantes tienen que estar informados y conocer las diferentes realidades que existen, para así adquirir sus propios criterios y actitudes a lo largo de su desarrollo. Esto se hace más necesario en la época actual, cuando con la crisis económica, la globalización y los movimientos migratorios está apareciendo un mayor número de injusticias y desigualdades (p. ej., en cuanto a la clase social, cultura, diferentes capacidades, orientación sexual, etc.), las cuales, a su vez, son más complejas (p. ej., en cuanto al género, la desigualdad salarial para un mismo puesto entre hombres y mujeres, que antes no se podía apreciar, dado que directamente las mujeres no tenían acceso a los mismos puestos). Se trata del futuro incierto del que hablaba Tedesco (2010).

Por suerte, como se ha mencionado, también existe un aumento de la preocupación por alcanzar la justicia social y, en definitiva, construir una sociedad más justa. El concepto de justicia social no puede tener un significado único, ya que es utilizado con diferentes finalidades en cuestiones muy vinculadas a la política y la economía. Precisamente, a pesar de las numerosas alusiones políticas a la justicia social, se debe a John Rawls (1971) la primera conceptualización, en su obra *Teoría de la justicia*. Enmarcado en la tradición liberal de la filosofía del derecho, Rawls llega a proponer la justicia social como la finalidad de la justicia distributiva. Por su parte, Morwenna Griffiths (2003) habla de la justicia social como un proyecto dinámico, nunca acabado, que siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora. Desde la perspectiva en la que se enmarca el trabajo de investigación que aquí se presenta, se considera que el concepto de justicia social debe definirse desde donde se enuncia y ser construido considerando las circunstancias del contexto (Sen, 2010).

Así, la justicia social es entendida más como una idea movilizadora que como un ideal utópico, ya que creemos que la justicia perfecta en general y la justicia social son por sí mismas inalcanzables. Por lo tanto, la educación hoy

en día debe tomarse como un proyecto siempre sujeto a cambios y en constante revisión. Esto no significa que no se intente esclarecer el concepto o que no se deba avanzar en la educación, sino más bien al contrario, implica penetrar en estas ideas, siendo conscientes de que son temporales y que es necesario ir adaptándose a cada revisión (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Francisco Javier Murillo y María Reyes Hernández-Castilla (2011) señalan que en la actualidad existen tres dimensiones básicas de la justicia social (Gewirtz y Cribb, 2002): *redistribución* (Rawls, 1971; Sen, 2010), *reconocimiento* (Cole, 2000; Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2006; Irvine, 2003) y *representación o participación* (Fraser, 2008; Lee e Hipólito-Delgado, 2007; Miller, 1999).[1] La redistribución está basada en el modo en que los bienes primarios (Beauchamp, 2001; Rawls, 1971), recursos (Dworkin, 1981) o capacidades de lograr realizaciones (Sen, 2010) se encuentran distribuidos en la sociedad y su reivindicación pretende una reasignación más justa de estos. Por su parte, el reconocimiento está basado en el respeto cultural y la existencia de relaciones justas en la sociedad (Fraser y Honneth, 2006). De esta manera, las demandas de justicia como reconocimiento están enfocadas hacia tener un mundo que reconozca y respete las diferencias que existen tanto a nivel individual, grupal o institucional, de un modo amistoso. En cuanto a la representación o participación, sus reivindicaciones señalan que la justicia implica la promoción del acceso y la equidad para garantizar la plena intervención en la vida social, en especial para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos por su origen étnico, edad, género, capacidad física o mental, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia (Lee e Hipólito-Delgado, 2007).[2]

Tras esta introducción sobre el marco teórico que fundamenta los trabajos del equipo de investigación en el que se enmarca esta contribución, se abordará cómo se puede aplicar la justicia social en la educación para, finalmente, mostrar una investigación realizada en escuelas de educación primaria, que indaga las ideas que tienen los niños sobre la justicia social.[3]

1. Daniel Harnett también ha hecho su aporte en torno a esta cuestión en su trabajo «The History of Justice», presentado en The Social Justice Forum realizado en 2001 la Universidad de Loyola (Chicago).

2. Íd.

3. La investigación está siendo realizada por la autora de este capítulo, como parte del desarrollo de su tesis, bajo el programa de Doctorado en Educación dentro del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid; del grupo de investigación GICE «Cambio Educativo para la Justicia Social» (http://www.gice-uam.es/) y de los proyectos: «Escuelas para la justicia social» del Plan Nacional I+D+i (2011), Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, Ministerio de Ciencia e Innovación de España;

Lo interesante de conocer las bases teóricas de la justicia social es poder profundizar en las representaciones de las personas, ya que desde el equipo se considera que una gran parte de sus actuaciones se basan en sus creencias e ideas previas acerca de lo que es o no justo. Por lo tanto, a partir del conocimiento de las ideas previas de los estudiantes acerca de la justicia, se podrá trabajar a partir de estas en la escuela para formar ciudadanos orientados a la justicia social.

JUSTICIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

En cuanto al contexto educativo, aquí la aplicación del concepto de justicia social se vuelve aún más complejo (Cochran-Smith, 2010; Griffiths, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2011), pues resulta difícil encontrarle una única y consensuada definición y explicación. Murillo y Hernández-Castilla han contribuido al desarrollo de un marco teórico para el estudio de la justicia social, afiliando a ella las tres dimensiones mencionadas anteriormente (redistribución, reconocimiento y representación) e indicando la urgente necesidad de este marco de integración no solo para las prácticas educativas, sino también para un nivel que no se suele considerar: el de las representaciones de los individuos.

En la educación, el uso del término justicia social persigue como objetivo que todos los estudiantes aprendan y se desarrollen independientemente de su condición social, cultural o económica, favoreciendo la inclusión y la adquisición de una conciencia crítica. Así, es posible aplicar el modelo de estas tres R para analizar la justicia social en educación, de la siguiente manera:

- Redistribución de los diferentes recursos educativos.
- Reconocimiento como promoción del respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes.
- Representación como participación de todo el colectivo en la toma de decisiones escolares: familia, estudiantes y personal de la institución

---

«Educación y justicia social: una mirada interdisciplinar», CEMU-2012-024, I Convocatoria de la Universidad Autónoma de Madrid de Proyectos de Investigación Multidisciplinares (2012), y «Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: una aproximación desde la educación para la justicia social», ref.: EDU2014-56118-P, convocatoria 2014, modalidad 1, Proyectos de I+D, del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, cuyos objetivos principales son tener una visión panorámica de las representaciones de justicia social de estudiantes y profesores, en todos los ciclos de la etapa educativa.

> escolar. En esta última dimensión, tanto las decisiones (políticas, sociales, etc.) que puede tomar un grupo o institución como los reclamos de las personas en situación de injusticia van encaminados hacia un cambio político, empoderamiento, desarrollo del sentido de agencia y eficacia de las propias vidas de las personas excluidas.

En esta misma línea, Liliana Jacott y Antonio Maldonado (2012) sugieren conceptualizar la justicia social en educación como el posible resultado de actuaciones educativas –tanto en el nivel macroeducativo como en el microeducativo–, que tienen como consecuencia la reducción de las situaciones de inequidad, mediante la promoción de una o de varias de las tres dimensiones mencionadas. Se trataría, por consiguiente, de un tipo de conocimiento práctico, fundamentado, por una parte, en valores ideológicos profundos sobre la educación y, por otra, en la experiencia y la formación académica. Así, este conocimiento puede describirse como un sistema de representaciones en torno a las tres concepciones de la justicia social que son utilizadas por los docentes a la hora de tomar una decisión educativa.

Por ello, además de estas tres dimensiones sobre justicia social, sería preciso añadir de manera transversal la idea de justicia como adquisición de la conciencia crítica. Esta supone una reorganización del pensamiento de las personas, de manera que se dé en ellas una reflexión profunda que conduzca al desarrollo de una visión crítica de la realidad. En este punto, la educación puede ayudar, y mucho, mediante, precisamente, escuelas de calidad que trabajen para la justicia social. Escuelas de calidad para la justicia social implica que sean: inclusivas, es decir, con acceso, plena participación y aprendizaje de todos; eficaces para el logro de un desarrollo integral de cada individuo; innovadoras, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje día a día; democráticas y, según el punto de vista del equipo de investigación, promotoras de la justicia social.

De este modo, las escuelas para la justicia social deben tener una distribución justa, dedicando más esfuerzo a aquellos estudiantes que más lo necesiten, así como promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales y la plena participación de todos. Es necesario también que se trabaje con la crítica constructiva, denunciando situaciones injustas y luchando por la justicia.

Para construir una escuela para la justicia social es importante crear una cultura escolar donde se compartan valores que, como ya se ha indicado, fomenten la participación y el aprendizaje de todos, y donde los docentes tengan altas expectativas respecto a la totalidad de sus alumnos. Además, las escuelas en sí deben ser comunidades profesionales de aprendizaje, donde todas las personas que allí se encuentren aprendan, innoven y tengan un sentido de pertenencia institucional. La educación no debe

centrarse solo en la adquisición de competencias básicas, sino también en el desarrollo socioafectivo de sus alumnos y, como se señalaba, en la formación de ciudadanos orientados hacia la justicia social, fomentando a su vez el compromiso y participación de estudiantes y sus familias, mediante un liderazgo democrático y distribuido (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a y 2004b).

LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL

La investigación que se presenta a continuación tuvo como objetivo principal construir un cuestionario (cuantitativo) que permitiera evaluar las representaciones de la justicia social a través de las concepciones de redistribución, reconocimiento y representación, en los niños de educación primaria.[4] Una vez elaborado el instrumento, se pretendió explorar si existían diferencias en estas representaciones entre los estudiantes, dependiendo de su edad, género o centro educativo. Los participantes del estudio estaban en 4º o 6º grado de educación primaria de escuelas públicas de la Comunidad Autónoma de Madrid (España) y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). El motivo de analizar posibles diferencias por grado se debe fundamentalmente a que se esperaba encontrar concepciones más complejas en los participantes de 6º (entre once y doce años de edad, aproximadamente) frente a los de 4º (entre nueve y diez años, aproximadamente), por su nivel de madurez evolutiva. Por su parte, en cuanto al género, se esperaba hallar conceptos más elaborados en niñas que en niños, en la línea de los resultados obtenidos por varias investigaciones en las que se ha observado que existen diferencias de género en cuanto al razonamiento prosocial (pensamiento dirigido a realizar conductas que tratan de beneficiar a los demás sin buscar recompensa a las acciones propias), de manera que en la niñez y en la adolescencia las mujeres tienden a ser más prosociales en su comportamiento, razonamiento y respuesta afectiva que los hombres (Eisenberg, 2006; Jaffe y Hyde, 2000; Metzger y Smetana, 2010). Por último, el equipo de investigación también quiso conocer si

4. En la misma investigación, se propuso otro objetivo paralelo, que consistió en la construcción de una entrevista para evaluar las mismas representaciones, de manera semiestructurada. Sin embargo, en este capítulo solo se mostrarán los datos obtenidos a través de los cuestionarios. Al mismo tiempo, el equipo de investigación estuvo trabajando en la elaboración de cuestionarios para evaluar estas representaciones en estudiantes de educación secundaria y profesores.

en diferentes ciudades los estudiantes tenían o no ideas parecidas en torno a la justicia social, pensando en que quizás también el contexto influiría en sus respuestas o pensamientos. Así, se esperaba encontrar diferencias entre los estudiantes de Madrid y los de Buenos Aires, por las características propias de cada ciudad, al tiempo que se creía que habría una mayor concepción de la justicia social en escuelas donde hubiese mayor diversidad poblacional y se trabajase en la inclusión.

La idea de conocer las representaciones de los niños de las escuelas primarias argentinas surgió, por un lado, para ampliar el estudio realizado con las representaciones de los niños de las escuelas primarias españolas hacia escuelas de otras naciones, pero con raíces culturales y lingüísticas similares. Se eligió Argentina porque, además, se contaba con estudios previos sobre las representaciones de la justicia en niños y adolescentes (Barreiro, 2012, 2013a, 2013b, 2014 y en este libro; Barreiro y Castorina, 2012).[5]

Por otro lado, como complemento, en las investigaciones ya realizadas con respecto a la enseñanza secundaria argentina se identificaron cuestiones a tener en cuenta para trabajar en las escuelas, como la expansión de la matrícula y heterogeneidad de la misma en los últimos años, el crecimiento de los índices de fracaso (abandono escolar, etc.) y problemas de calidad (fundamentalmente, ausentismo docente y del alumnado). Al mismo tiempo, se señalaba la necesidad de revisar no solo a nivel conceptual la idea de justicia social en la educación (a través de las dimensiones citadas), sino también a nivel procedimental, realizando evaluaciones que recojan información de índole social y cultural de las comunidades en las que se enmarcan, para a partir de estas diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas adaptadas a cada escuela (Romero, Krichesky y Zacarías, 2012).

El cuestionario que se utilizó como instrumento para indagar las ideas de los niños sobre la justicia social fue diseñado por un equipo multidisciplinar (del que formó parte la autora de este capítulo), conformado por doce especialistas en psicología, antropología, educación, historia y lingüística, que a su vez son también expertos en justicia social en su condición de miembros del

5. La investigación se enmarca dentro de las desarrolladas por GICE, grupo de investigación que ha realizado un intercambio colaborativo con el Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», afincado en Lab-IPP (UNIPE) y coordinado por la Dra. Alicia Barreiro, y con el grupo de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires que dirige el Dr. José Antonio Castorina y codirige la Dra. Barreiro (proyecto de investigación: Ubacyt 20020130100256BA: «Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas»).

Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). En primer lugar, este equipo se reunió para plantear y debatir diversos dilemas sobre justicia social de diferentes temas de actualidad, como discapacidad, acoso escolar, pobreza, diversidad familiar, etc. Posteriormente, desarrolló un cuestionario compuesto por un conjunto de dilemas en base a las tres dimensiones ya descriptas del concepto de justicia social (redistribución, reconocimiento y representación/participación) sobre situaciones hipotéticas de temas de actualidad, especialmente de educación. Se acordó que el cuestionario adoptara la forma de un repertorio variado de dilemas que presentaran situaciones ficticias, pero plausibles, en las que el participante debiera tomar una decisión entre tres alternativas posibles: una de ellas, claramente promotora de la justicia social; otra, manifiestamente alejada de la promoción de la justicia social, y una tercera que se sitúa en algún punto intermedio entre las alternativas anteriores, aunque no necesariamente de forma equidistante. Cada dilema se constituye como un ítem del cuestionario.

Para elaborar los cuestionarios definitivos (de profesores, estudiantes de educación primaria y estudiantes de educación secundaria), se realizó, en primer lugar, un contrabalanceo de dilemas, para asegurar que hubiera el mismo número de dilemas de cada una de las tres R, con el fin de que la alternativa más justa no estuviera siempre en la misma posición y para asegurar que se abordaban los diferentes temas de actualidad que se habían debatido en la reunión inicial. Además, se realizaron dos validaciones interjueces con treinta y tres expertos (que valoraron cada una de las tres alternativas de cada dilema en una escala de uno a nueve, de menos a más justas socialmente) y un estudio piloto.

Inicialmente se diseñaron noventa y dos dilemas, de los cuales, se seleccionaron doce para estudiantes de 4º grado (cuatro de cada dimensión) y veintiún para estudiantes de 6º grado (siete de cada dimensión).

Los cuestionarios son idénticos tanto para estudiantes españoles como para argentinos, no obstante, una vez confeccionados para los primeros, se procedió a realizar una adaptación al contexto lingüístico y sociocultural de los segundos.[6]

El cuestionario se aplicaba de manera uniforme a todos los estudiantes de cada grupo en su aula, con una duración aproximada de una clase, de modo que la investigadora explicaba el procedimiento de forma grupal y, luego, cada estudiante tenía un cuestionario que respondía individualmente, seleccionando la alternativa con la que estaba más de acuerdo, para cada una de las afirmaciones.

6. La adaptación lingüística del cuestionario fue llevada a cabo por la autora de este capítulo junto con la Dra. Alicia Barreiro.

Además, se solicitó el consentimiento informado de los directores de las escuelas, de los estudiantes y de sus responsables legales.

Se administró el cuestionario en cuatro escuelas públicas, tanto de Madrid como de Buenos Aires, a estudiantes de 4º y 6º de educación primaria. Concretamente, se recogieron datos de 352 estudiantes de Madrid y 618 estudiantes de Buenos Aires, que respondieron al cuestionario (970 estudiantes en total).

A continuación se exponen tres ejemplos de las preguntas del cuestionario junto con las tres posibles opciones de respuesta, que se planteaban a los alumnos. Asimimo, en este caso, los tres ejemplos son de situaciones que se dan o pueden darse con frecuencia en los centros escolares (en los cuestionarios hay otras preguntas que no están tan centradas en la escuela, sino en la población más general, pero que de algún modo pueden influir su pensamiento en el ámbito escolar).

El primer ejemplo corresponde con la concepción de redistribución y la temática de actualidad planteada es la pobreza:

> En un colegio se ha planificado una excursión, para dos grupos de estudiantes de 4º y 6º de primaria. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el costo de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:
>
> A. Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
> B. Subir un poco el precio de la excursión al resto de alumnos de los dos grupos para que asistan todos.
> C. Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en clase sobre lo que los otros van a ver en la excursión.

En este ítem del cuestionario, la opción C es la menos justa de las tres, dado que, a diferencia de la A y la B, esta solución no permite que los estudiantes que no disponen del dinero tengan las mismas oportunidades que los que lo sí (en este caso, oportunidad de ir a la excursión). En las alternativas A y B, en cambio, se intenta recaudar dinero para que estos estudiantes puedan concurrir. La alternativa B propone que el dinero se recaude a través de los alumnos y sus familias, quienes pondrían un poco más para pagar la excursión a sus compañeros. La alternativa A, por otro lado, plantea que sea el colegio el que les pague la excursión a estos chicos. Aunque a simple vista pueda parecer que ambas son buenas soluciones, dado que con las dos se conseguiría que los estudiantes que no tienen dinero pudieran participar como el resto de sus compañeros, desde el criterio de la justicia social es más justa la alternativa A. El colegio, a través del equipo directivo y del profesorado, debe conocer la realidad de sus estudiantes y saber si hay

alumnos en situación de pobreza o desigualdad, para planificar actividades en consecuencia. Además, en el ejemplo, el equipo directivo y el profesorado conoce la situación de estos alumnos, por lo que no debería haber propuesto una excursión a la que no todos pueden acceder, extendiendo así la situación de injusticia, de la que ya parten. Es fundamental que el colegio conozca la situación del alumnado, realizando actividades en las que todos tengan cabida y si, como en el ejemplo, la desigualdad ya se ha dado, es el responsable de facilitar las condiciones para que puedan tener acceso a las mismas oportunidades, en este caso, pagando los gastos. Sin embargo, la alternativa C aún se da en algunas escuelas, lo que puede deberse a diversos motivos: desconocimiento de la realidad del alumnado, falta de planificación del equipo directivo o profesorado, ausencia de comunicación entre los estudiantes, familias y el personal del centro, etc.

El segundo ejemplo corresponde a la dimensión de reconocimiento y la temática en este caso es el acoso escolar:

> Pablo es un niño de 4º/6º de primaria, al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:
>
> A. Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
> B. No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.
> C. Hablar con Pablo para ayudarle a evitar y/o afrontar esas situaciones.

Al igual que con respecto a la situación del ejemplo anterior, no solo hay que analizarla desde el punto de vista de si se resuelve o no el problema o de cómo se solucionaría mejor o más rápido, sino desde el criterio fundamental que se está trabajando, que es el de la justicia social. Desde el grupo de investigación, se planteó esta problemática mediante dos vías: por un lado, conseguir que dejen de molestar a Pablo; por otro, dar a Pablo el sentido de agencia y las estrategias que necesita para enfrentarse a la situación de acoso. Siguiendo tales alternativas, para que dejen de molestar a Pablo parece que lo más obvio es que Santiago les diga a sus amigos que no le hagan eso y, si no le hacen caso, pida ayuda a un adulto (opción A). Sin embargo, con esta alternativa, Pablo toma un papel pasivo en el problema, no se contemplaría el sentido de agencia que hay que darle, que en otras palabras es el reconocerle que está en esa situación de desigualdad. Este reconocimiento es una de las concepciones de la justicia social con las que trabaja el equipo y, por lo tanto, la opción más justa es la C. Así, la solución debería realizarse en dos momentos temporales diferentes, de manera que, en un primer momento, lo urgente es reconocer la situación de acoso y que Pablo no solo se dé cuenta de ello, sino que pueda tener estrategias para

afrontarla o evitarla (opción C), sin que sean los demás quienes cambien la situación por él (opción A). Posteriormente, habría que intentar modificar la conducta de los agresores, mediante opciones como la A, pero recién cuando antes se lo hubiera escuchado a Pablo, haciéndolo agente activo, de manera que él tome parte en cómo cambiar la situación de acoso. No queremos decir que Pablo tendría la culpa de su situación, pero sí que en una situación de acoso no podemos únicamente basarnos en ir a por el agresor; primero debemos reconocer a la víctima, darle un sentido de que puede cambiar su situación de desigualdad, pues en la actualidad esto se está trabajando mucho con el nombre de empoderamiento.

Por ejemplo, gran parte de las actuaciones contra la violencia de género en España están tomando como punto de partida el programa Hay salida (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Delegación del Gobierno de España para la Violencia de Género), que potencia primero el enfoque de empoderar a las víctimas de las agresiones: aportarles estrategias para que se reconozcan como víctimas, dándose cuenta de su situación, y para que puedan escapar de esta. Es importante indicar que en el ámbito escolar el reconocimiento de la víctima no es excluyente de que, si alguien del personal de la escuela presencia o tiene constancia de una situación de acoso, hable con los agresores; sin embargo, lo primero sería acercarse a la víctima y a la vez estar disponible para ella. Esto se hace extensivo a cualquier situación de desigualdad en la escuela o en las que puede haber algún tipo de exclusión o acoso basado en la diversidad del alumnado, como por ejemplo el caso de familias homosexuales. El profesorado, como ya se ha mencionado anteriormente, debe conocer la realidad de los estudiantes y hablar en sus clases de la diversidad, para que esta sea vista de manera natural, adelantándose a cualquier indicio de acoso.

Por último, el tercer ejemplo se basa en la representación enfocada hacia la participación escolar:

> En una escuela primaria se quiere crear un grupo de estudiantes para que represente a todos los alumnos en la toma de decisiones sobre temas escolares que les afectan e interesan. Ana quiere ser la representante de su clase, pero su maestra cree que debería ser representante otra/o estudiante con mejores notas que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:[7]

7. Con respecto a este tercer ejemplo, es importante aclarar que en la Comunidad Autónoma de Madrid existe la figura de los/as delegados/as de una clase, que son los representantes de los que habla el ejemplo, por lo que al administrar los cuestionarios allí se indicaba directamente: «Ana quiere ser la delegada de su clase...»; en cambio, en el caso de Buenos Aires, se adoptó la forma que se plantea en el texto citado.

A. Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su maestra.
B. Las/os estudiantes con buenas notas.
C. Cualquier estudiante que sea elegido aunque tenga malas notas.

Como es fácil deducir, la opción más justa es la C, dado que es la más inclusiva de todas, hace que cualquier alumno, independientemente de sus calificaciones o de la valoración de la maestra, pueda ser representante, siempre que sea elegido. En esta situación, lo que predomina es la participación de los alumnos, dado que esa es la temática que se pretende trabajar y, por lo tanto, se les da un papel activo en elegir a sus representantes. La diferencia entre las opciones A y B, es que en la A el criterio para elegir a un representante de los estudiantes es la valoración de la maestra, mientras que en la B ese criterio lo deciden los propios estudiantes. A pesar de que a la docente del ejemplo pueda presuponérsele un criterio más o menos justo de elección de los representantes, con esta alternativa una decisión que es responsabilidad del alumnado queda en alguien externo, que no es estudiante.

En cambio, y a pesar de que no sea lo más justo que el representante sea solo quien tenga buenas notas, la opción B es más justa que la A debido a que son los propios alumnos quienes establecen el criterio para ser elegidos, al tiempo que pueden esforzarse para conseguirlo.

Estos tres ejemplos estaban tanto en los cuestionarios de 4º como de 6º. En los dos primeros se indicaba que los sujetos del enunciado eran de esos grados de primaria, en concordancia con aquel en el que estuviera el estudiante que respondía.

Una vez relevados los datos mediante el cuestionario, se compararon[8] niños y niñas, estudiantes de 4º y estudiantes de 6º y alumnos de Madrid y alumnos de Buenos Aires, con las dimensiones de redistribución, reconocimiento, representación y un índice global de justicia social. La dimensión de redistribución era la suma de las respuestas obtenidas por los sujetos a las preguntas de redistribución del cuestionario (la primera pregunta del ejemplo de este capítulo más tres preguntas adicionales). La dimensión de reconocimiento era la suma de las respuestas obtenidas por los sujetos a las preguntas de reconocimiento del cuestionario (la segunda pregunta del ejemplo de este capítulo más tres preguntas adicionales). Y, finalmente, la dimensión de representación era la suma de las respuestas obtenidas por los sujetos a las preguntas de representación del

8. Los métodos estadísticos utilizados fueron unas comparaciones de medias, a través de tres pruebas T para muestras independientes, mediante el programa estadístico de procesamiento de datos SPSS, versión 22.

cuestionario (la tercera pregunta del ejemplo de este capítulo más tres preguntas adicionales).

Para estas comparaciones, se seleccionaron únicamente las doce preguntas que coinciden en los estudiantes de 4º y de 6º grado (como ya se ha indicado, el cuestionario de 4º tiene estas doce preguntas, pero el de 6º contiene nueve preguntas más, haciendo un total de veintiuna).

En reconocimiento, representación y el índice global de justicia social, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo, grado y ciudad de los participantes (en ciudad también en cuanto a redistribución), de manera que comprobando las valoraciones medias de cada grupo, las niñas, los estudiantes de 6º y los alumnos de Madrid tuvieron puntuaciones más altas, que reflejarían concepciones más justas, en estas dimensiones, frente a los niños, estudiantes de 4º y alumnos de Buenos Aires, respectivamente.

A pesar de las diferencias encontradas, es importante indicar que todos los participantes obtuvieron puntuaciones intermedias en sus respuestas; en los ejemplos de preguntas que se han presentado (y en la mayor parte del resto de preguntas del cuestionario) la mayoría de estudiantes elegía la opción más justa o la opción intermedia, pero, en ningún caso, la opción menos justa era la más escogida.

También hay que destacar que la dimensión de redistribución parece estar actuando de modo diferente a las otras dos: por un lado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo ni al grado y, por otro, aunque sí aparecieron estas diferencias por ciudad, no se dieron en todos los casos.

Evaluando la dimensión en general (con todas las preguntas) y comparando solo Madrid con Buenos Aires, resultaron diferencias significativas en favor de los estudiantes de la capital española, pero si se focaliza el análisis en el grado escolar de los participantes por ciudad, los estudiantes de Buenos Aires de 4º tuvieron concepciones más justas, estadísticamente significativas, en redistribución, que los estudiantes de Madrid del mismo grado. En consecuencia, se sugiere que las diferencias en favor de Madrid pueden deberse a otras variables implicadas que no sean el grado, como por ejemplo, el sexo (las mujeres de Madrid obtienen mayores concepciones justas que las de Buenos Aires), turno, tipo de centro educativo o incluso cada ítem del cuestionario por separado (los estudiantes no responden en los mismos niveles de justicia social en todos los dilemas).

Asimismo, parece que a los estudiantes de Buenos Aires las preguntas que menos les costaron fueron en efecto las de redistribución, mientras que estas fueron las más difíciles de responder para los estudiantes de Madrid.

Estos resultados pueden generar una cantidad de interpretaciones que llevan a pensar en la posibilidad de seguir indagando en las diferencias y el porqué de las mismas, investigando, como se ha señalado, otras variables que podrían estar implicadas. En cuanto al turno, en las escuelas estudiadas en Madrid (y en la mayoría de escuelas públicas de esta ciudad) la jornada es completa, mientras que en tres de las cuatro escuelas estudiadas en la capital argentina la jornada es partida, pudiendo los estudiantes acudir en turno mañana o tarde. Al tener media jornada, los alumnos tienen menos horas de clase y una vinculación inferior con la escuela (no hay tantos que concurran al comedor, los recreos son más cortos, hay menos actividades extraescolares en la escuela, etc.), lo que podría estar interfiriendo en que no pueda darse un espacio relevante en el entorno educativo para explorar las ideas de los niños o trabajar temas de justicia social, teniendo este que reducirse a las situaciones concretas de desigualdad y en el que se toman soluciones momentáneas para resolverlas. Por ejemplo, en situaciones en las que las familias de algunos niños no pueden pagar la campera de egresado de sus hijos, a veces, se organizan desde las clases ferias solidarias para recaudar fondos, pero no hay tanto tiempo para ampliar el trabajo de estas problemáticas a nivel de conocer las ideas de los niños. Esto también es debido a las infraestructuras de las escuelas, de manera que en Madrid los estudiantes pueden gozar de más horas en las aulas, porque tienen espacio para ello, mientras que en Buenos Aires, no hay lugar suficiente a veces para tener el mismo tiempo a todos los niños, por lo cual se reparten en varios turnos.

Por otro lado, sería importante también revisar las prácticas educativas desde donde se trabaja la justicia social en ambas ciudades, puesto que como se ha indicado en Buenos Aires comprenden mejor la redistribución, mientras que en Madrid la dimensión que les resulta más fácil a los estudiantes es la de reconocimiento. Habría que tener en cuenta estas prácticas para redactar situaciones de justicia social, pensando en contextos cercanos adaptados a cada ciudad. Es posible que los estudiantes argentinos vivan otras realidades, tanto en el entorno educativo como fuera de este, distintas a las reflejadas en los dilemas planteados, a pesar de las adaptaciones que se realizaron.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y LA JUSTICIA SOCIAL EN LA ESCUELA

La investigación que se ha presentado en este capítulo, junto con otras realizadas por el mismo grupo de investigación (Jacott y Maldonado, 2012; Juanes, Pérez y Fernández, 2013; Juanes, 2013; Juanes, García y

Pérez, 2013; Juanes, Jacott y Maldonado, 2015, 2017a y 2017b; Juanes *et al.,* 2015, 2016a y 2016b),[9] ha permitido realizar una revisión teórica bastante exhaustiva de los enfoques desde los cuales se trabaja la justicia social, conformando una perspectiva propia del equipo, desde la que se ha desarrollado el estudio empírico cuyos resultados han sido presentados y otros. A través de este enfoque, se han diseñado diversos instrumentos para conocer las representaciones de la justicia social en personas de diferentes rangos de edad, desde estudiantes de primaria hasta profesores, siempre mediante situaciones hipotéticas con diversidad en la temática y relacionando ámbitos de la actualidad con el contexto educativo, cumpliendo así uno de los principales objetivos como grupo, que era el de establecer este tipo de situaciones (intentando que reflejaran aquellas que pueden darse o se están dando en los centros escolares), para averiguar el grado de justicia social de los estudiantes, sin preguntarles directamente si son o no justos en su vida cotidiana.

A la luz del planteamiento de cada pregunta del cuestionario y de los resultados obtenidos, se puede señalar que la justicia social y cada una de sus concepciones son entendidas no con categorías de contestaciones cerradas, sino más bien como un continuo de posibles respuestas que irían de menor a mayor justicia social, al tiempo que las tres concepciones (redistribución, reconocimiento y representación) están íntimamente relacionadas, pudiendo para una misma situación de desigualdad, trabajar desde cada una de estas. En este sentido, es posible, como sugiere Colin Bonnycastle (2011), pensar en las acciones que promueven la justicia social en torno también a un continuo que iría desde los actos que contribuyen a mantener o incluso aumentar las situaciones de desigualdad e injusticia, que impiden el pleno desarrollo de las capacidades, hasta, en el otro extremo, los que logran eliminar (o reducir) los obstáculos y promover las capacidades.

Es importante aclarar que, en este capítulo, solo se han presentado los resultados obtenidos de las respuestas de los niños a los cuestionarios, a través de un análisis cuantitativo, pero en el mismo estudio también se realizaron entrevistas semiestructuradas a 153 estudiantes de manera individual, en

9. Otras investigaciones aún inéditas han sido comunicadas por Almudena Juanes García en encuentros científicos, entre ellas, «Social Justice Representations in Primary School Students. A Comparative Study between Spain and Argentina», presentada en CiCe Jean Monnet Network Conference: «Education, Citizenship and Social Justice: Innovation Practices and Research» (Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de junio de 2016) y, en este caso junto con otros autores, «Social Justice Representations in Spanish and Argentinian Primary School Students», presentada en la 42nd Annual Conference of the Association for Moral Education (AME) (Universidad de Harvard, 8-11 de diciembre de 2016).

las que la entrevistadora solo planteaba cada cuestión al alumno (seis preguntas del cuestionario, dos de cada dimensión) y dejaba que él respondiera libremente, para cada situación, la solución que se le ocurriera, sin plantearle ninguna alternativa de respuesta.

Actualmente, el equipo de investigación que desarrolló este trabajo se encuentra obteniendo los resultados de las respuestas de los estudiantes a estas entrevistas, a través de un análisis cualitativo, para, por un lado, observar si se dan los mismos o diferentes resultados, y, por el otro, para poder tener un índice mayor global del desarrollo de pensamiento de los estudiantes. De hecho, los primeros avances apuntan a que los alumnos, al hacerles las preguntas abiertas, sugieren respuestas diferentes a las planteadas en las opciones del cuestionario, por lo que es posible que podamos encontrar que las alternativas más justas socialmente que dan los niños en las entrevistas no coincidan con las opciones más justas planteadas en el cuestionario.

Además, con la muestra de esta investigación y en un futuro con otras, se pretende establecer comparaciones adicionales, que ya se han ido registrando, como pueden ser diferencias posibles en cuanto a la realidad de cada centro escolar, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra, el tipo de población que acude, su proyecto institucional, las prácticas educativas y los turnos de los estudiantes.

En este capítulo se ha procurado no solo mostrar los resultados de la investigación propiamente dicha, sino también difundir la idea de que los maestros o profesores tengan en cuenta la justicia social en la escuela, tanto a la hora de conformar un centro educativo con todos los implicados (estudiantes, familias y profesionales del centro) como en sus prácticas educativas en el transcurso de las clases. Para ello, se han explicado algunos ejemplos que pueden ayudar a cómo plantear una situación de desigualdad para conocer la opinión del alumnado o a cómo resolver una situación de injusticia que se esté dando en el centro.

Desde el equipo, se plantea que la justicia social se puede trabajar desde diferentes materias y también a nivel transversal, aprovechando cualquier situación para generar conciencia crítica en el alumnado, siempre en continua formación y aprendizaje por parte de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreiro, Alicia

2012 «El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?», en *Estudios de psicología*, vol. 33, nº 1, pp. 67-77. Disponible en: <https://www.researchgate.net/

profile/Alicia_Barreiro/publication/261626152_El_desarrollo_de_las_justificaciones_del_castigo_conceptualizacion_individual_o_apropiacion_de_conocimientos_colectivos/links/5749b5fa08ae2e0dd3018360/El-desarrollo-de-las-justificaciones-del-castigo-conceptualizacion-individual-o-apropiacion-de-conocimientos-colectivos.pdf> [consulta: 16 de agosto de 2017].

2013a «The Appropriation Process of the Belief in a Just World», en *Integrative Psychological and Behavioral Sciences,* vol. 47, nº 4, pp. 431-449.

2013b «The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints», en *Papers on Social Representations*, vol. 22, pp. 13.1-13.26. Disponible en: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_13.pdf> [consulta: 10 de agosto de 2017].

2014 «Justice as Social Representation: Diffusion and Differential Positioning», en *International Journal of Social Psychology*, vol. 29, nº 2, pp. 319 – 345.

Barreiro, Alicia y Castorina, José Antonio

2012 «Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral», en *Infancia y aprendizaje,* vol. 35, nº 4, pp. 471-481.

Beauchamp, Tom

2001 *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy,* Londres, McGraw-Hill.

Bonnycastle, Colin

2011 «Social Justice along a Continuum: A Relational Illustrative Model», en *Social Service Review,* vol. 85, nº 2, pp. 267-295.

Cochran-Smith, Marilyn

2010 «Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice», en Fullan, Michael *et al.* (eds.), *Second International Handbook of Educational Change,* en *Springer International Handbooks of Education*, vol. 23, Dordrecht, Springer.

Cole, Mike

2000 *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, ´Race´, Sexuality, Special Needs and Social Class*, Londres, Routledge-Falmer Press.

Collins, Patricia Hill

1991 *Fighting Words: Black Women and the Search for Justice,* Nueva York, Routledge.

Dworkin, Ronald

1981 «Part 2: What Is Equality?: Equality of Resources», en *Philosophy and Public Affairs,* vol. 10, nº 4, pp. 283-345. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/2265047.pdf?refreqid=excelsior%3A665ce28153bd212a9be6df75d7e1555a> [consulta: 19 de agosto de 2017].

Eisenberg, Nancy

2006 «Prosocial Development», en Damon, William; Lerner, Richard M. y Eisenberg, Nancy (dirs.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development,* Hoboken, John Wiley & Sons.

Fraser, Nancy

2008 *Escalas de justicia*, Barcelona, Herder.

Fraser, Nancy y Honneth, Axel

2006 *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate filosófico*, Madrid, Morata.

Gewirtz, Sharon y Cribb, Alan

2002 «Plural Conceptions of Social Justice: Implications for Policy Sociology», en *Journal of Education Policy*, vol. 17, nº 5, pp. 499-509.

Griffiths, Morwenna

2003 *A Fair Bit of Difference,* Buckingham, Open University Press.

Irvine, Jacqueline Jordan

2003 *Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye*, Nueva York, Teachers College Press.

Jacott, Liliana y Maldonado, Antonio

2012 «Social Justice and Citizenship Education», en Cunningham, Peter y Fretwell, Nathan, *Creating Communities: Local, National and Global*, Londres, CiCe, pp. 511 - 517. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/311406297_Social_Justice_and_Citizenship_Education> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Jaffe, Sara y Hyde, Jannet Shibley

2000 «Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis», en *Psychological Bulletin,* vol. 126, nº 5, pp. 703-726.

Juanes, Almudena

2013 «Social Justice: An Exploratory Study of Representations of Social Justice in Secondary Training Teachers» en Cunningham, Peter y Fretwell,

Nathan, *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges,* Londres, CiCe, pp. 498-504. Disponible en: <http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2013/2013_498.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Juanes, Almudena *et al.*

2015 «¿Cómo comprenden la justicia social los niños y niñas de educación primaria? Un estudio cuantitativo y cualitativo», en Ramiro-Sánchez, Tamara y Ramiro, María Teresa (comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, pp. 812-819. Disponible en: <http://congresoeducacion.es/edu_web4/CAPITULOS_2015.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

2016a «Representaciones de justicia social en estudiantes de educación primaria. Un estudio comparado entre España y Argentina», en González Barbera, Coral y Castro Morera, María (coords.), *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, p. 733. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=657443&orden=0&info=open_link_libro> [consulta: 25 de agosto de 2017].

2016b «Social Justice: A Qualitative and Quantitative Study of Representations of Social Justice in Children of Primary Education», en *SHS Web of Conferences*, vol. 26, pp. 1-5. Disponible en: <https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/04/shsconf_erpa2016_01054.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Juanes, Almudena; García, Tatiana y Pérez, Everardo

2013 «Citizenship Education and Social Justice. From Theory to Practice», en Cunningham, Peter y Fretwell, Nathan, *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges,* Londres, CiCe, pp. 505-510. Disponible en: <http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2013/2013_505.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Juanes, Almudena; Jacott, Liliana y Maldonado, Antonio

2015 «Las concepciones de la justicia social en niños y niñas de educación primaria. Un estudio cuantitativo y cualitativo comparado entre España y Argentina», en *Actas del Seminario Internacional «Construcción del conocimiento social. Aportes de la psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales»*, Flacso Argentina-Universidad Autónoma de Madrid, p. 84. Disponible en: <http://www.maestriapsicog.org.ar/wp-content/uploads/2015/04/Actas-Seminario_Construccion_del-Conocimiento-Social-ISBN.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

2017a «Análisis cuantitativo de representaciones de justicia social en estudiantes de educación primaria españoles y argentinos», en Murillo, Javier (coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, Madrid, Rilme, pp. 465-469. Disponible en: <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Avances_en_Liderazgo_y_Mejora.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

2017b «Representaciones de justicia social en profesores en formación», en *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, vol. 3, nº 4, pp. 26-45. Disponible en: <http://re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path%5B%5D=87&path%5B%5D=48> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Juanes, Almudena; Pérez, Everardo y Fernández, Antonio

2013 «Social Justice Representations of primary students», en Cunningham, Peter y Fretwell, Nathan, *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges,* Londres, CiCe, pp. 511-515. Disponible en: <http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2013/2013_511.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Lee, Courtland e Hipólito-Delgado, Carlos

2007 «Counselors as Agents of Social Justice» en Lee, Courtland (comp.), *Counseling for Social Justice,* Alexandria, American Counseling Association.

Marías, Julián

1974 *La justicia social y otras justicias*, Madrid, Seminarios y Ediciones.

Metzger, Aaron y Smetana, Judith G.

2010 «Social Cognitive Development and Adolescent Civic Engagement», en Sherrod, Lonnie R.; Torney-Purta, Judith y Flanagan, Constance A. (dirs.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth,* Hoboken, John Wiley & Sons.

Miller, David

1999 *Principles of Social Justice,* Cambridge, Harvard University Press.

Murillo, Francisco Javier y Hernández-Castilla, María Reyes

2011 «Hacia un concepto de justicia social», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 9, nº 4, pp.8-23. Disponible en: <https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol9num4_art1.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Nussbaum, Martha
2010 *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities,* Princeton, Princeton University Press.

Rawls, John
1971 *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press [trad. cast.: *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995].

Romero, Claudia; Krichesky, Gabriela J. y Zacarías, Natalia
2012 «Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino: el caso del nivel secundario», en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 1, nº 1, pp. 94-110. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/311/314> [consulta: 25 de agosto de 2017].

Sen, Amartya
2010 *The Idea of Justice,* Nueva York, Penguin Press [trad. cast.: *La idea de justicia*, Madrid, Taurus, 2010].

Tedesco, Juan Carlos
2010 «Educación para la justicia social», en *El País,* 19 de noviembre, Madrid. Disponible en: <http://elpais.com/diario/2010/11/19/sociedad/1290121205_850215.html> [consulta: 19 de agosto de 2017].

Westheimer, Joel
2015 *What Kind of Citizen?: Educating Our Children for the Common Good*, Nueva York, Teachers College Press.

Westheimer, Joel y Kahne, Joseph
2004a «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», en *American Educational Research Journal,* vol. 41, nº 2, pp. 237-269.
2004b «Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals», en *Political Science and Politics,* vol. 37, nº 2, pp. 241-247.

CAPÍTULO 8

Representaciones sociales de las normas escolares de futuros docentes

María Antonia Lliteras y Alicia Barreiro

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El término *formación*, etimológicamente, proviene del latín y significa acción y efecto de formar o formarse. De allí que Giles Ferry considere que la formación tiene que ver con «encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, la reproducción de procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento» (Ferry, 1997: 61). Por su parte, Alejandra Souto y Raquel Alonso Doval (2006) plantean que es necesario comprender la formación docente como un campo de problemáticas que incluye atravesamientos sociohistóricos, políticos e ideológicos, así como también aspectos simbólicos que configuran esta realidad. Se trata de un proceso que se construye a través de interacciones, de relaciones con otros, de pertenencias a lugares y situaciones, como lo es la institución escolar. Dentro de esta institución es posible distinguir diversos tipos de normativas, aplicables a diferentes ámbitos, contenidos, estrategias y actividades. Todos estos aspectos de la formación, que son múltiples y, muchas veces, antinómicos, se entrecruzan, se oponen y se relacionan (Aspelli, 2010).

Los profundos cambios sociales registrados en las últimas décadas han conducido a un proceso de transformación en la formación docente y, consecuentemente, a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación inicial a las nuevas demandas del sistema educativo. Este recibe el encargo social de preparar a sus alumnos para trabajar en una sociedad del futuro cuyos contornos se dibujan, se borran y se vuelven a diseñar en períodos cada vez más cortos. En este marco, se observa una tendencia a

conceder mayor autonomía a los institutos superiores de formación docente, que podría pensarse que obedece, principalmente, a dos razones: por un lado, para encuadrar la formación de los docentes en instituciones que tienen cierta independencia en el diseño del currículo, lo que es notable, por ejemplo, en las ofertas institucionales. Por otro lado, debido a la necesidad de que los profesorados puedan responder con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio, por lo cual se prevén instancias de formación para la atención de niños en edades cada vez más tempranas y en contextos diversos (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

En el currículo de la formación docente actual, una de las áreas se orienta específicamente a la formación para la práctica profesional, y se constituye en un eje transversal que abarca los cuatro años de la formación inicial. En relación con ello, Maurice Tardif y Clermont Gauthier (2008) consideran que la gran mayoría de los saberes de los practicantes no corresponde a un conocimiento especializado en el manejo de la convivencia y las normas escolares, sino más bien a prácticas orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y al logro de ciertos objetivos en contextos específicos. Se pondrían en juego saberes pragmáticos que se han forjado, en la mayoría de los casos, a partir de las experiencias que los futuros docentes han tenido como alumnos. En el mismo sentido se orientan las conclusiones de Wayne K. Hoy y Anita Woolfolk Hoy (citados en Pérez Gómez, 1987), quienes recopilan un importante número de investigaciones que constatan que los futuros docentes, después del período de práctica en los centros escolares, manifiestan un pensamiento y actitudes específicas orientados hacia el control, administración de recompensas, premios y castigos, como medio para la estimulación de la motivación extrínseca. De esta forma, las prácticas por sí mismas, y tal como se desarrollan habitualmente, tampoco permitirían el establecimiento de un espacio de experimentación y reflexión, sino que funcionarían como instancias de reproducción, que inducen un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros y de concepciones alternativas (Devalle de Rendo, 2010). Pareciera ser que, si bien se registran modificaciones en el proceso de formación, estos cambios no logran observarse en el momento de la intervención docente, más concretamente, cuando el maestro debe interceder en situaciones de la vida cotidiana, es decir, cuando se vuelve necesario, por un lado, respetar un cierto campo normativo y, por el otro, poder responder de manera innovadora ante la particularidad de cada situación.

En este capítulo, se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo general fue contribuir a la comprensión del funcionamiento de las normas en los contextos educativos, describiendo las representaciones sociales que un grupo de futuros docentes tiene sobre ellas. Conocer las

representaciones sociales de las normas escolares de los futuros docentes resulta relevante porque estas son las que guiarán las interacciones cotidianas, es decir, se plasmarán en el modo en el que tales docentes intenten resolver situaciones en el marco de la institución escolar. Por lo tanto, indagar las representaciones sociales de las normas supone estudiar un tipo de conocimiento práctico que se expresa, reproduce y actualiza en cada decisión y en cada acción del docente en el contexto escolar.

LAS NORMAS SOCIALES Y LAS NORMAS ESCOLARES

Los cambios sociopolíticos y económicos suscitados en las últimas décadas han impactado en todas las instituciones, generando un profundo proceso de transformación, que implica no solo la revisión de las formas de organización y funcionamiento de las escuelas, sino también un replanteo del trabajo de los docentes (Coll y Sánchez, 2007; Elichiry, 2004). En los momentos fundacionales del sistema educativo nacional, la instauración de la escuela estuvo vinculada a una intención civilizatoria, orientada al disciplinamiento social en el contexto de conformación de Estados modernos centralizados (Dussel y Finocchio, 2003). Progresivamente, se le ha pedido a la escuela que ocupe los lugares que la familia delega en ella. El hecho de que las mujeres se incluyeran en el mundo laboral produjo que la escuela tendiera poco a poco a considerarse una sucursal del hogar, donde los niños y jóvenes debían ser retenidos a toda costa mientras sus padres trabajaban, un lugar donde se los contuviera y comprendiera, se les brindara afecto y, en menor medida, un lugar donde se les exigiera y se les hiciera pensar (Onetto, 2004). En la conformación del sistema educativo, se demandaba a las instituciones escolares que cumplieran un rol materno, para compensar el autoritarismo paterno que reinaba en la mayoría de las familias. Por el contrario, en las últimas décadas se le fue pidiendo a la escuela que cumpla el rol paterno, en el sentido de ayudar a desarrollar el respeto por los límites (Di Segni Obiols, 2002). Así, en el contexto escolar –en el que se incluyen los docentes, los padres, los alumnos y sus relaciones–, los límites pueden ser entendidos en una doble vertiente: en sentido negativo, en cuanto tratan de impedir, de frenar, de modelar; en sentido positivo, cuando se refieren a tolerar esfuerzos y frustraciones en función de una convivencia armoniosa (ibíd.). Claramente, los límites que conllevan la adopción de normas constituyen un aspecto ineludible del proceso de socialización moral (Wainryb, en este libro), que se concreta tanto dentro como fuera de la escuela. De esta manera, los sujetos aprenderán qué es lo que la sociedad a la que pertenecen espera de ellos, incluso pueden criticar aquello que consideran negativo.

Cualquier organización formal, sea cual sea su naturaleza, su finalidad o su tamaño, necesita acordar y establecer un conjunto de normas y procedimientos para posibilitar que su estructura funcione correctamente. Las normas suponen y ponen en marcha una relación organizada entre las personas, es decir que las normas institucionalizan (Rockwell, 1995). De este modo, la disciplina escolar se ha convertido en uno de los núcleos aglutinadores de la preocupación educativa, ya que, como afirman Nora Gluz, Gabriela Kantarovich y Carina Kaplan (2002: 69): «las escuelas representan un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos». Lo dicho implica que, de un modo u otro, lo que ocurre en el interior de la institución educativa reflejaría, con mayor o menor fidelidad, lo que sucede fuera de ella, en el contexto social.

Ahora bien, la normativa escolar prescripta para el nivel primario es extensa, compleja y diversificada. Las normas que la integran tienen distintos estatus: algunas poseen carácter de ley, otras son decretos, ordenanzas, resoluciones, disposiciones o circulares. Son productos de ámbitos jurídicos diversos y resultan de procedimientos variados. Provienen de cámaras y consejos legislativos, así como también de organismos de gobierno y gestión de la educación con jurisdicciones diferentes –nacional, provincial o municipal–. Además, poseen distinto origen histórico-político y sus sucesivas modificaciones expresan las concepciones sociales y pedagógicas prevalecientes en cada momento histórico. Esa complejidad y diversidad explica, en gran parte, la superposición y la contradicción que se presentan entre ellas, convirtiéndose en generadoras de incertidumbre (Furlán y Alterman, 2000; Reguillo Cruz, 2000; Corea y Lewkowicz, 2004).

En particular, las normas de una escuela se promulgan en el reglamento institucional, también llamado reglamento escolar, que tiene una doble dimensión: mide la adecuación al orden jurídico vigente y puede ser un vehículo para legitimar las reglas que la propia comunidad ha consensuado conforme con sus necesidades. En esta línea, Alfredo Furlán, Claudia Ramos y Baudelio Lara (2004) consideran que, ante la complejidad que ofrece la vida cotidiana en las escuelas, las conductas no deberían entenderse en abstracto, sino que es necesario hablar de un conjunto de acciones dentro de un sistema con múltiples niveles, como lo son estas instituciones. Aunque las escuelas compartan reglamentos, planes de estudio o estén ubicadas en el mismo barrio, la diversidad de producciones en cada una puede ofrecer formas distintas de entender y manejar la convivencia. Las situaciones cotidianas dentro del aula son activamente definidas y construidas por los maestros y sus alumnos, de modo que el reglamento escolar y lo que los participantes consideran como indisciplina, son aspectos que están siendo constantemente puestos a prueba y resignificados.

Por su parte, Nora Alterman y Mónica Uanini (2002) destacan que, a pesar de las buenas intenciones de directivos y profesores de promover este tipo de organización, existen ciertas dificultades para sostener cotidianamente los acuerdos institucionales. Este debilitamiento podría deberse a que en los actores opera la ilusión de que las decisiones consensuadas bastan para constituir la convivencia escolar y un clima más armónico para el trabajo en la institución.

Antes de continuar, resulta necesario establecer algunas diferenciaciones entre lo que se entiende por *ley* y por *norma*, dado que ambas intervienen en el contexto escolar. Las leyes constituyen reglas generales establecidas por las instancias legítimamente reconocidas en una sociedad –poderes legislativos–, que tienen como función regular las acciones humanas, y en cuanto tales su cumplimiento es obligatorio (Ministerio de Educación de la Nación, 2005). El ordenamiento legal de una sociedad también es producto de los contextos históricos en que cada ley fue sancionada y promulgada. El carácter prohibitivo de las leyes funda lo social y habilita un espacio a partir del cual las personas pueden discutir y plantear sus puntos de vista sin recurrir a la violencia.

Las normas, en cambio, son prescripciones vinculadas con la buena educación o los buenos modales que una comunidad considera acordes con sus valores, según la época, el lugar y el contexto en el cual se elaboran (Ministerio de Educación de la Nación, 2010: 14). A diferencia de las leyes, es importante que las normas puedan ser discutidas y consensuadas entre quienes se van a regir por ellas. Por ejemplo, en algunas escuelas no se permite el uso de una gorra durante la hora de clase, mientras que para otras esto no es importante.

Desde una perspectiva jurídica, Carlos Nino (2003) distingue tres tipos de normas: definitorias, directivas y prescriptivas. Las normas definitorias son reglas que determinan una actividad, tal como sucede con las reglas de un juego. Las normas directivas o reglas técnicas son aquellas que indican un medio para alcanzar un fin y están condicionadas por la voluntad del destinatario, como por ejemplo las normas que se deben seguir para encender un aparato electrónico. Las normas prescriptivas se caracterizan porque emanan de la voluntad de quien la emite, denominado autoridad normativa. A su vez, están destinadas a algún agente, llamado el sujeto normativo. Quien enuncia este tipo de normas se propone dirigir el comportamiento de otro mediante el lenguaje. Para hacerle conocer al sujeto su voluntad de que se conduzca de determinada manera, la autoridad promulga la norma y, para hacerla efectiva a su voluntad, la autoridad añade a la norma una sanción o amenaza de castigo. El rasgo esencial de las normas prescriptivas es su validez, dado que una norma positiva existe solo cuando es válida: «La validez de una norma no es otra cosa que el modo particular de su existencia» (Kelsen, 2003: 31).

Hans Kelsen (2003) señala un aspecto esencial en relación con la validez de las normas: su condición primordial es que los individuos a los cuales estas se aplican adhieran a ellas. En este sentido, Kelsen afirma que: «una norma cesa de ser válida cuando los individuos cuya conducta regula no la observan en una medida suficiente. La eficacia de una norma es, pues, una condición de su validez» (ibíd.: 32). De allí que se identifica la validez de una norma no solo con su existencia, sino también con su obligatoriedad.

Por su parte, Norberto Bobbio (1991) señaló la importancia de la idea de ordenamiento en la comprensión del fenómeno jurídico, puesto que una relación jurídica es aquella que, cualquiera sea su contenido, es tomada en consideración solo si la norma está integrada en un ordenamiento jurídico. Aplicando lo dicho al campo de la educación, las normas se hallan agrupadas en un ordenamiento específico, llámese reglamento institucional, reglamento de disciplina, acuerdo de convivencia o contrato de convivencia, y son sancionadas a nivel institucional y avaladas por los ministerios de educación.

EL RESPETO DE LOS INDIVIDUOS POR LAS NORMAS

De acuerdo con Jean Piaget (1971), es posible distinguir dos configuraciones morales que se dan de manera sucesiva en el desarrollo humano, pero que coexisten en la adultez. Una, la moral heterónoma, posibilitada por las relaciones sociales de respeto unilateral, en el marco de la cual se consideran válidas las normas en cuanto emanan de la autoridad y, por consiguiente, se suponen inmodificables. De esta manera, toda variación, incluso aquella aceptada por el consenso, constituiría una falta; de allí que las personas rechacen la posibilidad de innovaciones normativas. Otra, la moral autónoma, que se basa en relaciones sociales de respeto mutuo y en la reciprocidad del pensamiento. En este marco, las normas son consideradas válidas por surgir del acuerdo y pueden ser modificadas mediante el consenso, ya que las personas las juzgan en función de su contenido.

También desde una perspectiva constructivista, Elliot Turiel (1984) considera que el modo en el que se piensan las normas es el resultado de diferentes experiencias sociales y guarda una relación intrínseca con el tipo de interacción en el que fueron experimentadas por los individuos, pero en ningún momento el desarrollo del respeto por las normas se sustenta, solamente, en la adhesión a la autoridad. A diferencia de Piaget, el análisis de Turiel distingue dos tipos de normas que corresponden a distintos dominios de conocimiento: normas convencionales y normas morales. Las primeras pertenecen al dominio social y son pensadas como el resultado de un

acuerdo entre personas, por lo que resultarían modificables y específicas del contexto social donde emergen. Su contenido es arbitrario y su validez se basa en la autoridad de las personas de las que emanan, esto es, del lugar que estas ocupan en el sistema social. Por su parte, las normas morales pertenecen al dominio moral y se refieren a situaciones de interacción o actos cuyas consecuencias intrínsecas afectan a valores universales, tales como el daño, la justicia y el bienestar. Además, las personas consideran, desde la infancia –y en diferentes culturas–, que este tipo de normas no pueden ser transgredidas ni modificadas y las respetan debido a las consecuencias indeseables, al daño que conllevaría su transgresión. Desde esta perspectiva, el desarrollo moral implica una mayor sistematización y complejización del pensamiento en el interior de ese dominio y no necesariamente el pasaje de la heteronomía a la autonomía (Barreiro, 2012).

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS NORMAS ESCOLARES DE FUTUROS DOCENTES

Como se planteó en la introducción de este trabajo, el objeto de la investigación que se presenta fue describir el modo en el que los futuros docentes se representan las normas escolares. El término *representación* «es un constructo teórico, el cual se emplea para describir un estado mental o proceso social de cualquier naturaleza, a partir del cual se designan objetos físicos o ideales» (Wagner y Hayes, 2011: 76). Específicamente, el concepto de *representación social* designa una forma de pensamiento social y hace referencia a un tipo de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (Jodelet, 1986). Serge Moscovici distingue nítidamente el sentido común, por un lado, de la ideología y la ciencia, por el otro (Moscovici y Hewstone, 1986). Estos últimos van juntos porque comparten el hecho de simplificar o esquematizar el mundo, tomando una distancia epistémica del mismo y son formas de conocimiento social altamente institucionalizadas, a diferencia del sentido común. Ambas modalidades del conocimiento (conocimiento científico y de sentido común) son interpretaciones de lo real que dependen de algún sistema conceptual (Wagoner, en este libro). El conocimiento científico se convierte en sentido común cuando es difundido y aceptado en la sociedad: constituye las creencias implícitas que, aun contradictorias y asistemáticas, prevalecen en el pensamiento y en las prácticas diarias. Este tipo de pensamiento se construye y adquiere en las interacciones sociales de la vida cotidiana, en contacto con los otros miembros de la comunidad, sin ser necesaria una enseñanza explícita; pues se lo suele denominar *pensamiento ingenuo*, dado

que es propio del hombre de la calle (Moscovici y Hewstone, 1986). Además, las representaciones contenidas en el conocimiento de sentido común no son válidas universalmente, sino para cada grupo particular.

Se puede afirmar, entonces, que el sentido común es un conjunto de conocimientos que incluye experiencias, valores y creencias propios de cada grupo social, del que se apropian los individuos durante su socialización y que está disponible de manera espontánea utilizándose, en gran medida, sin pensar (Wagner y Hayes, 2011). El sentido común cumple un papel fundamental al brindar modelos para interpretar la realidad y orientar la acción. Las personas que comparten un conocimiento de sentido común no razonan sobre él, no lo consideran como objeto de análisis: «se trata una participación vivida en la implementación de las creencias sociales, cuyos contenidos semánticos, además, se redefinen en función de las condiciones contextuales» (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005: 222).

Por lo tanto, al estudiar las representaciones sociales se aborda la relación entre una dinámica social y una dinámica psicológica, o sea, la interdependencia entre el contexto, la cultura, la sociedad y el funcionamiento mental del individuo (Pérez, 2004). Los contextos no son solamente los escenarios externos donde se expresan los individuos, sino que procuran las herramientas significantes que determinan su funcionamiento mental. Se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido aunque estas representaciones sociales no son conscientes para los sujetos, en el sentido de que estos desconocen que se trata de un conocimiento colectivo (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).

En particular, la investigación que aquí se presenta indagó las representaciones sociales de las normas de un grupo de alumnos regulares de tercer año de un profesorado de educación primaria. Específicamente, participaron cuarenta y nueve futuros docentes: cuarenta y cinco de ellos eran mujeres (91 por ciento) y el resto (9 por ciento) hombres. Como instrumento para la recolección de datos se recurrió a la técnica de grupo focal, que es una herramienta básicamente exploratoria y se organiza como una puesta en escena donde se construyen las condiciones para la discusión grupal y se observan las interacciones e influencias que cada sujeto ejerce sobre el otro (Kornblit, 2004). Constituye una vía interesante para explorar una problemática en particular sobre la que se requiere conocer y comparar diferentes posicionamientos de los actores, como es el caso de las representaciones sociales. El investigador es el moderador e interviene a fin de lograr que todos los que conforman el grupo puedan participar, en función de los objetivos de la investigación. Según Richard A. Krueger (citado en Reyes, 1998), la intención en estos casos es promover la autoapertura entre los participantes. A algunos individuos la autoexposición les resulta fácil, natural y cómoda, mientras que a otros

les resulta difícil e incómoda, porque requiere confianza y esfuerzo. Por todo lo dicho, se trata de una técnica que goza de amplio consenso para la indagación de representaciones sociales y que permitió acceder a los diferentes significados sobre las normas que circulan entre los futuros docentes como grupo social, a partir de la discusión entre ellos. Se realizaron cuatro grupos focales, cada uno de ellos integrado por doce participantes. Los grupos debían ser lo suficientemente pequeños como para dar la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas y, a la vez, lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones (Reyes, 1998; Kornblit, 2004). El primer paso en la dinámica del grupo focal consistió en el anuncio a los participantes del tema general de discusión y también de la necesidad de dialogar y expresar sus posturas personales, con respecto a ciertos ejes específicos y puntuales que expresaría la moderadora. Si bien las preguntas estaban estipuladas de antemano, en varias ocasiones fue necesario volver a centrar el tema de discusión y, en otras, se hizo indispensable pedir mayores especificaciones o ejemplos.

A partir del análisis del diálogo entre los participantes fue posible construir las categorías que se presentan a continuación: a) definición de las normas, b) sanción de las normas, c) promulgación de las normas, d) modificación de las normas, e) transmisión de las normas, f) aplicabilidad de las normas y g) transgresión de las normas. Cada una de estas categorías daría cuenta de una dimensión en el modo en el que los participantes se representan las normas escolares. A continuación se presentarán en detalle cada una de ellas, seguidas de fragmentos de discusión, incluidos a modo de ejemplo.

a) *Definición de las normas*. Al definir las normas, los participantes se refieren a su función o utilidad dentro de las instituciones y, más específicamente, dentro de la escuela. Así lo demuestra el siguiente fragmento:

> GABRIELA.[1] Es una manera de organizarse...
> GISELL. Organizan las conductas de los sujetos [...]. Ayudan a la convivencia [...]. El orden tiene que ver con que los alumnos sepan qué tienen que hacer [...], cómo actuar cuando van al recreo.
> FERNANDA. Sirven para organizar las conductas de los miembros de una institución.
> SUSANA. Tiene que ver con la armonía.

1. Los nombres originales fueron sustituidos.

Como puede verse, los participantes conciben las normas con la finalidad de regular la convivencia institucional, aunque en el interior de los grupos de discusión se pusieron de manifiesto posturas diferentes. Si bien todos los que dieron una respuesta coincidieron en que organizan la convivencia, para algunos participantes las normas se respetan y, por lo tanto, cumplen con esa finalidad y para otros no es así, por lo cual no alcanzan su cometido. Lo dicho se pone de manifiesto, por ejemplo, en el siguiente diálogo:

LUIS. Para mí es como una ley para todos.
MODERADORA. ¿Qué significa que sea una ley?
LUIS. Son importantes porque así queda claro lo que hay que hacer en esa institución.
SUSANA. Claro. Como dice el Luis, son pautas y reglas de convivencia que se tienen que cumplir.
MARÍA. Son reglas y, como tales, hay que cumplirlas... Aunque en la práctica no siempre se cumplen...
GABRIELA. Bueno, pero si están, es para que se hagan respetar y se cumplan.
LUIS. Para eso están las normas, si no, no sirven.
MARÍA. Yo no digo que no sirvan, lo que digo es que, a veces, no se hace caso a lo que la norma dice. Ponele: acá entramos a las quince, pero nadie está a esa hora: ni las profes ni nosotros, es más, si llegás temprano te quedás en la puerta fumando o charlando.
LUIS. Bueno, si lo ves de esa manera, puede ser. Pero hay otras normas, por ejemplo, ir a la práctica con guardapolvo, y eso sí o sí lo tenés que hacer...

b) *Sanción de las normas*. Para los participantes está a cargo de organismos externos a la escuela, superiores en jerarquía, entiéndase por ello el Ministerio de Educación. La autonomía de cada establecimiento educativo solo se vería reflejada en normativas acotadas al contexto institucional, al interior del aula, específicamente, por lo que se restringiría a un grupo muy específico de trabajo. Por ejemplo:

GABRIELA. Las normas las pone el Ministerio de Educación, aunque si cambia la ministro, no significa que cambien las normas... por ahí algunas sí... [*Silencio*.]
MODERADORA. ¿Qué opinan los demás?
PAULA. Que la escuela es parte del sistema educativo, entonces las normas son parte del sistema también...
MODERADORA. ¿Alguien puede explicar cómo es eso que algunas normas cambian cuando cambia el ministro?

GABRIELA. Yo lo dije... y sí, por ejemplo, la norma de enseñar educación sexual en las escuelas está ahora, con esta ministro, antes no estaba...
MODERADORA. ¿La escuela interviene en la formulación de las normas?
GISELL. Bueno, sí, en algunas cosas que puede agregar... Yo creo que no puede cambiar cosas que decidió el Ministerio, pero puede agregar otras...
MODERADORA. Puede agregar otras... ¿por ejemplo?
GABRIELA. Por ejemplo, que el día que los alumnos tienen educación física pueden ir sin guardapolvo a la escuela, así no lo pierden o no se les confunde.
PAULA. Claro, son cosas mínimas las que puede cambiar.

Como se puede observar, los participantes piensan a las normas en un sentido prescriptivo, dado que las diferencian de las costumbres, porque el sujeto emisor posee cierta autoridad o jerarquía respecto del destinatario. Tal concepción es análoga a la identificada en investigaciones previas (Sapiains Arrué y Zuleta Pastor, 2001; Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2009), según las cuales en las instituciones educativas actuales predomina un enfoque tradicional en el que las normas, rígidas e inflexibles, son sancionadas por la jerarquía escolar. No obstante, a nivel áulico, la situación puede pensarse de un modo diferente, porque las normas se elaboran a partir de un acuerdo entre las personas, son específicas y podrían alterarse, puesto que son propias de ese grupo de maestros y alumnos.

c) *Promulgación de las normas*. Los futuros docentes participantes de este estudio mencionan la existencia de ciertos documentos escolares que dan a conocer la normativa, aunque no los pueden nombrar específicamente. Asimismo afirman que, en su experiencia, no se recurre a ellos para resolver situaciones problemáticas. A modo de ejemplo:

SUSANA. Las normas deberían estar en un reglamento.
PAULA. En el reglamento de convivencia de la escuela deben estar... no sé...
MARISA. Deberían estar escritas pero no sé dónde.
SUSANA. Que las normas se establecen por ahí en el curso...
DANIELA. También en cada grado, cada maestra en cada grado hace el suyo... con otras normas, por ejemplo: «No coman chicle». En el reglamento del grado... ahí decíamos que siempre estaba el *no*, que es la palabra que analizamos el año pasado: no hacer esto, no hacer lo otro... Y los *sí* aparecen algunas veces solamente.

> MARÍA. Y yo nunca he visto que recurran a ver los *no* ni los *sí* del afiche pegado en la pared… Cuando ha habido lío, por ejemplo, es la seño la que decide, pero no revisan lo que han acordado, es como una costumbre de escribirlo en marzo, pero después se olvida…

Las afirmaciones que se presentan en este fragmento, resultan contradictorias con el modo en el que los participantes piensan la sanción de las normas, descripto en la categoría anterior. Por un lado, afirman que las normas las sanciona la autoridad ministerial. Por el otro, desconocen mediante qué documentos se da a conocer tal normativa e incluso llegan a afirmar que las normas se establecen en el interior de cada curso. En este sentido, puede pensarse en la existencia de un estado de polifasia cognitiva (Wagner y Hayes, 2011) en los participantes, es decir, de la coexistencia de representaciones diferentes sobre un mismo objeto, que pueden ser incluso contradictorias entre sí (Wagoner, en este libro).

d) *Modificación de las normas*. De manera general, los participantes de este estudio consideran que el Gobierno nacional tiene la autoridad para modificar las normas escolares, aunque el panorama dentro de cada escuela es diverso. Para algunos la normativa es variable y consultan las diversas disposiciones y/o resoluciones que actualiza el Ministerio de Educación, aunque, para otros, las normas se mantienen de manera estable en el tiempo, tal como se expresa en el siguiente fragmento de discusión:

> CECILIA. Ver las cosas nuevas, algo nuevo, que no había ocurrido antes, como ya pasó, lo pueden ir revisando en el reglamento.
> MARÍA. Como dice Cecilia, por ahí si se cambian algunas normas… porque los alumnos van cambiando, los maestros van cambiando, y los directivos también, y por ahí no pueden mantener las mismas normas de hace diez años atrás…
> LUIS. Pero hay normas que no se pueden cambiar… el respeto al docente, a las autoridades. Las normas de convivencia no debieran cambiar nunca ni en ningún momento… algunas normas sí deberían cambiar, pero aquellas que forman al niño o a la persona nunca deberían cambiar.

Asimismo, los sujetos participantes en esta investigación mencionan a los acuerdos de convivencia áulicos, que se organizan en un texto con características contractuales, relacionados con principios e ideales democráticos y participativos. Un rasgo significativo es la especificación de deberes de directivos y docentes, junto con los deberes y derechos de los alumnos, resaltando la necesidad de establecer compromisos sobre la base del respeto mutuo.

e) *Transmisión de las normas*. Los participantes consideran que los alumnos adquieren cierto conocimiento de las normas de actuación adentro de una escuela por el solo hecho de participar de la vida escolar, de estar inmersos en ese ambiente. Esta situación es diferente cuando se considera el inicio del trayecto en el sistema educativo o el comienzo del ciclo lectivo. De acuerdo con los dichos de los participantes, en esos momentos tiene lugar un proceso intencional de enseñanza explícita y deliberada de las normas escolares, que luego se va relativizando con el transcurrir de los años, algo que, a modo de ejemplo, se puede ilustrar con los dichos de una docente:

> VERÓNICA. […] Muchas veces no se explica el porqué de las cosas, como que son cosas estipuladas, cosas reglamentadas ya y el niño bueno… sabe lo que hay que hacer porque sí y no por qué se establecen las cosas… Me parece que ahora en las escuelas lo que mejor hay que hacer es buscar eso, el fundamento de la disciplina y el orden.

Por otra parte, los participantes coinciden en afirmar que, en ciertas ocasiones, sí se enseñan normas que se refieren a algunos aspectos de la vida cotidiana en la escuela. Se trata de normas sociales convencionales, tales como saludar de pie, cantar el himno en posición de firmes, etcétera. Puede pensarse que, al no tener en cuenta la formalización de las normas de toda la escuela en un documento escrito, los participantes tampoco consideran la promulgación de las mismas como un elemento fundamental de su validez y transmisión. La enseñanza sistemática de las normas parece reducirse, en el mejor de los casos, a momentos específicos y acotados de la vida institucional.

En este sentido, se puso de manifiesto que los participantes no establecen una diferencia entre las normas convencionales y las normas morales, referidas al daño a los otros, a injusticias o transgresión de derechos. Como ya se ha mencionado, las normas convencionales corresponden al dominio social, son pensadas como el resultado de la interacción y el acuerdo entre personas, son completamente arbitrarias, por lo que su validez es propia de ese grupo social y pueden ser modificadas. Estas características determinan que su cumplimiento se restrinja al consenso social que le dio origen. En cambio, las normas morales se fundamentan en valores universales y, por lo tanto, son inalterables, de allí que su cumplimiento sea obligatorio en todo tiempo y lugar (Turiel, 1984).

Además, al no considerar de maneras diferentes ambos tipos de normas, los participantes no establecen distinciones en términos de las sanciones ante la desobediencia de cada una de ellas. Dada la relevancia social de los distintos tipos de normas, las consecuencias de sus transgresiones tendrían

que ser pensadas de modo diferente. Claramente, no es lo mismo infringir una norma que puede modificarse por consenso grupal que una norma relativa a valores morales universales.

f) *Aplicabilidad de las normas.* En la discusión entre los participantes, se puso de manifiesto cierta tensión entre el *deber ser*, en el sentido de aplicar las normas a todos los sujetos de su incumbencia, y lo que efectivamente ocurre, es decir, a quienes efectivamente se aplica.

> INÉS. Todos sabemos que los límites son para todos, pero a veces como que se corren.
> MARIO. Deberían aplicarse a todos... Y... porque tanto el docente debería regirse por esas normas... pero generalmente recae sobre el alumno...
> MERCEDES. Noooo, al directivo también se le deberían aplicar las normas.
> INÉS. A los alumnos se les aplica, a las maestras no. La maestra puede llegar media hora tarde porque se queda conversando, entra tarde al curso y dice que estuvo sacando fotocopias, o que se demoró con una tarea del día anterior, o que se quedó conversando con alguna mamá y tardó en entrar al curso... En cambio si un niño llega tarde al curso, lo retan.
> SANDRA. Bueno pero eso tiene que ver con que los alumnos se están formando también, en cambio se supone que los docentes ya vienen formados, ya vienen con una idea.

Se observa, entonces, que el uso y cumplimiento de la norma es relativo y variable en cada institución y en cada situación en particular, lo que determina posiciones encontradas entre los participantes.

g) *Transgresión de las normas.* La mayoría de los participantes considera que el respeto y cumplimiento de las normas es indispensable para mantener el orden en la institución. Sin embargo, no es la observancia de la norma lo que le otorga validez: pareciera que la enunciación y el cumplimiento marcharan por caminos paralelos que solo en ocasiones se entrecruzan. Los estudiantes consideran que en todas las instituciones existen reglas que en teoría son válidas y prohíben determinadas acciones, pero en la realidad no actúan como límite para ninguna acción, es decir, no son respetadas, tal como se pone de manifiesto en el siguiente ejemplo:

> DANIA. Yo pienso que lo que pasa en las escuelas es que las normas están escritas pero nadie las lee... y los niños, menos... Entonces no

sé si se respetan o no, porque no sé si alguien conoce *todas* [*pronuncia enfáticamente la palabra todas*] las reglas de la escuela.
PAULA. Se supone que todos las leen… los maestros y se las hacen leer a los niños y a los padres…
DANIA. Los padres firman ahí, pero no sé si leen.
CECILIA. Bueno, si no las leen o no las saben, deberían leerlas, para eso son los padres y deben interesarse. Si no, ¿cómo las van a cumplir?
MARIELA. Hay casos en que las reglas no se cumplen, por ejemplo, los padres que deben ir a una hora a hablar con la maestra y, sin embargo, entran a la escuela, van al grado y no importa si la seño está dando clase, ellos interrumpen igual.

Además, los participantes del grupo de discusión entienden que los directivos y maestros asumen la autoridad que les otorga la escuela para aplicar algunas sanciones y la ejercen en los contextos escolares cotidianos.

SIGNIFICADOS CONTRADICTORIOS EN LA REPRESENTACIÓN DE LAS NORMAS: ¿UN CASO DE POLIFASIA COGNITIVA?

Las representaciones de las normas escolares que tienen los futuros docentes presentarían rasgos específicos en los que se observarían ciertas contradicciones entre los significados que les atribuyen a las normas: por un lado, consideran que las normas son fuente de control, pero, por otro, las conciben como propiciadoras de reflexión y diálogo. Las instituciones escolares son autónomas en cuanto a algunas normativas internas, pero quien tiene la autoridad es el Ministerio de Educación. Los documentos normativos existen a nivel áulico, pero no es clara su presencia a nivel institucional y no se recurre a ellos para solucionar situaciones problemáticas; es decir, las normas son enunciadas en las aulas y en ese ámbito parecieran cumplirse, pero no sucede lo mismo en la institución-escuela. Del mismo modo, la enseñanza de las normas corresponde a la escuela solo en algunos casos, en otros corresponde al ámbito familiar. Las normas implican a todos los miembros de la institución, pero se aplican prioritariamente a los alumnos. Esta coexistencia simultánea de significados contradictorios en la representación de las normas, lógicamente incompatibles pero socialmente aceptables, expresada en el discurso de los participantes pondría en evidencia un estado de polifasia cognitiva (Wagner y Hayes, 2011).

Se espera que los resultados de este trabajo brinden insumos para analizar y, posiblemente, introducir modificaciones en los planes de estudio de la formación docente, puesto que los futuros educadores piensan las

normas desde su importancia para la convivencia, pero sin considerar su relevancia para enmarcar y resolver situaciones de la vida cotidiana en una escuela. Asimismo, tampoco tienen en claro la existencia de diferentes tipos de normas o del modo en el que estas son enseñadas a sus alumnos.

Los resultados de la presente investigación constituirían el primer acercamiento al problema, a partir del cual podrían iniciarse líneas de acción en diferentes sentidos. A modo de ejemplo, es fundamental que los futuros maestros conozcan los procesos de formalización y derivación jerárquica de la normativa (nivel ministerial nacional y provincial, nivel institucional y, por último, nivel áulico) para que, a partir del conocimiento certero, puedan implicarse activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las normas. De ello deriva que si las normas son conocidas por todos, resulta más sencilla y justa su aplicación, asimismo es posible modificarlas en el caso de ser necesario y exigir su cumplimiento por parte de todos los actores institucionales. Por otro lado, es importante que la diferenciación entre normas morales y normas sociales se convierta en un eje de trabajo: es preciso que los futuros maestros reconozcan que las primeras implican un cumplimiento obligatorio, por lo cual la postura asumida frente a ellas debe ser idéntica e innegociable entre todos los actores institucionales. Por el contrario, las normas sociales, que surgen de las necesidades grupales, pueden ser modificables en función de situaciones específicas.

En consecuencia, sería conveniente construir instancias de trabajo que permitan el abordaje de esta problemática en forma sistemática y profunda, ya sea bajo el formato de asignatura, seminario o taller obligatorio. Dichas posibilidades podrían concretarse dada la flexibilidad de la organización curricular en ofertas institucionales a la que se hacía referencia en la introducción de este capítulo. Se propone, entonces, construir dispositivos de formación que incidan sobre las prácticas docentes, en el sentido de que contribuyan a generar prácticas docentes dirigidas al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, tanto en los futuros maestros como en sus alumnos, partiendo de un proceso de comunicación multidireccional que permita analizar los hechos en el contexto en el que se producen y, desde allí, otorgarles una significación completa y abarcadora (Wainryb, en este libro). En este sentido, es importante enfatizar que los futuros docentes necesitan una preparación específica en el transcurso de su formación para poder construir estrategias eficaces frente a la problemática de la socialización moral de sus alumnos –tal como resulta obvio con respecto a cualquier otro saber a enseñar–, algo que no puede basarse en su sentido común o biografía escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alterman, Nora y Uanini, Mónica

2002 «Los dispositivos disciplinarios en las escuelas secundarias. La tensión entre disciplina y convivencia. El caso de Córdoba. Argentina», en *Conciencia Social*, primer semestre, pp. 31-43.

Aspelli, María

2010 *La didáctica de la formación docente,* Rosario, Homo Sapiens.

Barreiro, Alicia

2010 «Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la creencia en el mundo justo», en Castorina, José Antonio (coord.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 165-190.

2012 «El desarrollo del juicio moral», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (eds.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*, Buenos Aires, Paidós, pp.199-220.

Barreiro, Alicia; Kiper, Cecilia y Formoso, Jésica

2007 «Transgresión a las normas: análisis de argumentos infantiles», en *Perspectivas en Psicología*, vol. 4, pp. 38-43.

Bauman, Zygmunt

2002 *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, Norberto

1991 *Teoría general del derecho,* Madrid, Debate. [1958]

Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia y Carreño, Lorena

2010 «El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual», en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, pp.131-151.

Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia y Toscano, Ana

2005 «Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales», en Castorina, José Antonio (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 205-238.

Cohen, Louis y Manion, Lawrence
1990 *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

Coll, César y Sánchez, Emilio
2007 «El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación», en *Revista de Educación*, nº 346, pp. 15-32. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf> [consulta: 1 de septiembre de 2017].

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio
2004 *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.

Devalle de Rendo, Alicia
2010 *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Di Segni Obiols, Silvia
2002 *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva,* Buenos Aires, Noveduc.

Durkheim, Émile
2000 *Sociología y filosofía,* Madrid, Miño y Dávila.

Dussel, Inés y Finocchio, Silvia
2003 *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Elichiry, Nora (comp.)
2004 *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional,* Buenos Aires, Manantial.

Faigenbaum, Gustavo *et al.*
2007 «El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y al relativismo», en Castorina, José Antonio, *La cultura y los conocimientos sociales. Desafíos en psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique, pp. 89-116.

Ferry, Giles
1997 *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Noveduc.

Frigerio, Graciela *et al.*
1992 *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires, Aique.

Furlán, Alfredo y Alterman, Nora

2000 «La indisciplina en la escuela», en *Alternativas. Serie: Espacio pedagógico*, año V, nº 18, pp. 169-213.

Furlán, Alfredo; Ramos, Claudia y Lara, Baudelio

2004 «Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros escolares», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 10, nº 27, pp. 1191-1199.

Gluz, Nora; Kantarovich, Gabriela y Kaplan, Carina

2002 «La autoestima que fabrica la escuela», en Kaplan, Carina *et al.*, *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión,* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 15-86.

Greco, Beatriz

2011 «Acerca de una ley estructurante y el "vivir juntos" en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación», en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 9-34. Disponible en <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf> [consulta: 1 de septiembre de 2017].

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar

1991 *Metodología de la investigación,* México, McGraw-Hill.

Jodelet, Denise

1986 «La representación social: fenómenos, conceptos y teoría», en Moscovici, Serge (ed.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.

Kelsen, Hans

2003 *La teoría pura del derecho,* Buenos Aires, Eudeba. [1960]

Kessler, Gabriel

2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires,* Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco.

Kornblit, Analía (coord.)

2004 *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Buenos Aires, Vilos.

Ministerio de Educación de la Nación

2005 *Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Normas de convivencia. Cuadernillo 2,* Buenos Aires, Ministerio de Educación-Programa Nacional de Convivencia Escolar. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/valores/NormaConv2.pdf> [consulta: 10 de septiembre de 2017].

2009 *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria,* Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <http://cedoc.infd.edu.ar/upload/primaria.pdf> [consulta: 10 de septiembre de 2017].

2010 *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula,* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_coord/recursos-convivencia.pdf> [consulta: 10 de septiembre de 2017].

Moscovici, Serge y Hewstone, Milles

1986 «De la ciencia al sentido común», en Moscovici, Serge, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.

Nino, Carlos

2003 *Introducción al análisis del derecho,* Buenos Aires, Astrea.

Noel, Gabriel

2011 «Violencia en las escuelas. Las relaciones intergeneracionales, los factores institucionales y la cuestión de la autoridad», en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 123-148. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf> [consulta: 1 de septiembre de 2017].

Onetto, Fernando

2004 *Climas educativos y pronósticos de violencia*, Buenos Aires, Noveduc.

Pérez, Juan Antonio

2004 «Las representaciones sociales», en Paéz, Darío *et al.* (coords.), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson, pp. 413-442.

Pérez Gómez, Ángel

1987 «El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica», en *Revista de Educación*, nº 284, pp. 199-221. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=511> [consulta: 2 de septiembre de 2017].

Piaget, Jean
1971 *El criterio moral en el niño,* Barcelona, Fontanella. [1932]

Reguillo Cruz, Rossana
2000 *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto,* Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Reyes, Tomás
1998 «Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso», conferencia presentada en la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico. Disponible en: <http://forum-empresarial.uprrp.edu/volumenes/4-2/4.pdf> [consulta: 10 de septiembre de 2010].

Rockwell, Elsie
1995 «De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela», en íd. (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.13-57.

Sapiains Arrué, Rodolfo y Zuleta Pastor, Pablo
2001 «Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados», en *Última década,* vol. 9, nº 15, pp. 53-72. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S0718-22362001000200003> [consulta: 10 de septiembre de 2017].

Souto, Alejandra y Doval Alonso, Raquel
2006 *Formador de teleformadores. Claves para diseñar, elaborar y aplicar un programa de e-learning con éxito*, Vigo, Ideaspropias.

Tardif, Maurice y Gauthier, Clermont
2008 «El maestro como actor racional: racionalidad, conocimiento, juicio», en Paquay, Léopold *et al.* (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 309-354.

Tiramonti, Guillermina y Minteguiaga, Analía
2002 «Una nueva cartografía de los sentidos para la escuela», en Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 101-118.

Turiel, Elliot
1984 *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención,* Madrid, Debate.

Wagner, Wolfgang y Hayes, Nicky

2011 *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, Barcelona, Anthropos.

Zamora Poblete, Guillermo y Zerón Rodríguez, Ana María

2009 «Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes», en *Estudios Pedagógicos*, vol. 1, nº 35, pp. 171-180. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art10.pdf> [consulta: 1 de septiembre de 2017].

CAPÍTULO 9

Representaciones sociales de la democracia y la política en estudiantes de nivel secundario

Daniela Bruno y Alicia Barreiro

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS JÓVENES CON LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA

Los trabajos realizados en las últimas décadas desde la sociología, las ciencias políticas y la psicología política concluyeron que los jóvenes están disconformes con las modalidades convencionales de involucramiento y participación política de los regímenes democráticos representativos (Inglehart, 1990; World Values Survey Association, 2010-2014), tanto a nivel nacional como internacional. Ejemplo de ello es su escasa participación en los partidos políticos así como también el desinterés en expresar sus preferencias políticas al momento de votar. Del mismo modo, numerosos estudios señalaron que los jóvenes consideran a la política y a sus mecanismos de funcionamiento como corruptos (Bruno, 2013; Bruno y Barreiro, 2014; Gillman, 2010) e ineficientes (Galston, 2001); es decir, valoran negativamente las instituciones del sistema político tradicional. Aunque no solo los jóvenes se han distanciado de la política, pues se trata de un fenómeno social ascendente desde hace varios años que abarca a la sociedad en su conjunto (Aberbach y Walker, 1970). La relación de los jóvenes con la política se fue deteriorando, en el marco de una crisis de representación que consiste fundamentalmente en la distancia entre los ciudadanos de diferentes edades y los representantes políticos. Esta influyó notoriamente en la desconfianza y el rechazo de los jóvenes respecto de quienes los representan, en particular, de los partidos políticos y el Gobierno (Institute for Social Research and Analysis, 2005; World Values Survey Association, 2010-2014). Esto último constituye una fuerte amenaza para el ejercicio

y la sostenibilidad del sistema político democrático. En América Latina, incluso, podría implicar el riesgo de un retroceso político, a partir de la pérdida de legitimidad de la democracia como forma de gobierno representativa, aunque ya no se intente la destitución de presidentes por otros métodos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010). De esta forma, una democracia no se concibe sin la existencia de un Estado, pero un Estado democrático no es posible sin un sistema republicano de pesos y contrapesos en el ejercicio del poder.

En particular en Argentina, los trabajos de investigación realizados recientemente pusieron de manifiesto el rechazo de los jóvenes a la política institucional y a sus dirigentes (Kriger, 2010; Mayer, 2009). Otros estudios llevados a cabo en Latinoamérica revelaron que los jóvenes piensan la política basándose en su aspecto institucional (p. ej.: *partidos*, *presidente*, *Gobierno*, *leyes*) y en los mecanismos de funcionamiento inherentes al sistema político democrático (p. ej.: *democracia*, *elecciones*, *candidato*) (Bruno, 2013; Bruno y Barreiro, 2014; González Pérez, 2006; Villarroel y De Armas, 2005). Asimismo, los jóvenes latinoamericanos valoran negativamente a la política y a los dirigentes políticos (p. ej.: *corrupción*, *mentira*, *robo*, *engaño*, *lejana*, *discriminatoria*) (Bruno, 2013; Bruno y Barreiro, 2014; Cárdenas *et al.*, 2007; González Pérez, 2006; Torres Stöckl y Arué, 2008; Villarroel y De Armas, 2005). Además, en estos trabajos no se encontraron diferencias en los sentidos de la representación social de la política según las diferentes variables consideradas (p. ej.: sexo, nivel socioeconómico de los participantes, nivel educativo de sus padres, etc.) (Bruno, 2013; Bruno y Barreiro, 2014; Cárdenas *et al.*, 2007). Por lo tanto, los jóvenes concebirían ideas y valores que se encuentran arraigados en las creencias y prácticas de la sociedad en su conjunto y que son compartidas por diversos grupos sociales (Bruno, 2013; Bruno y Barreiro, 2014; Cárdenas *et al.*, 2007). De manera paralela, y probablemente como consecuencia del modo en el que se representan la política, estudios recientes mostraron que su participación en espacios convencionales y en grupos políticos tradicionales es escasa (Delfino y Zubieta, 2011; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010; World Values Survey Association, 2010-2014).

Por otra parte, las investigaciones que analizaron la relación de los jóvenes y la democracia en otros países coinciden en que los jóvenes la piensan en los términos de procedimientos inherentes al sistema democrático representativo (p. ej.: deliberación, voto, elecciones), junto con algunos principios y derechos constitutivos de esa forma de gobierno (p. ej.: *libertad, derechos individuales, igualdad* y *justicia*) (González Aguilar, 2016; Magioglou, 2003; Moodie, Marková y Plichtová, 1995). Asimismo, estos estudios señalaron que la democracia es considerada en términos de oposiciones al expresar:

ideal-real, buena-mala, medios-fines, normativa-descriptiva (González Aguilar, 2016; Magioglou, 2003).

Resulta relevante tomar en consideración que, en el año 2012, la sanción de la Ley de Ciudadanía Argentina 26774 estableció el voto optativo a partir de los dieciséis años de edad. Esta ley incluyó a los adolescentes como un nuevo sector social habilitado para ejercer el sufragio en el sistema representativo federal. Al respecto, los datos obtenidos en las elecciones legislativas del año 2013 pusieron de manifiesto que su participación en todo el país supera el 50 por ciento del total empadronado (Di Sibio, 2014). No obstante, las provincias con mayor densidad poblacional presentaron valores inferiores a la media nacional, lo cual supone que el ejercicio del voto todavía no cuenta con adhesión mayoritaria por parte de los jóvenes.

Estas circunstancias señalan la importancia de indagar la representación social de la política y de la democracia de los jóvenes argentinos, dado que ello posibilitará comprender en mayor medida su relación con y las prácticas en torno a estos objetos de conocimiento social. De esta manera, se espera además contribuir al ámbito educativo y, en particular, a procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares de formación ética y ciudadana que promuevan otros modos de conceptualización de la política y la democracia.

Por lo tanto, la investigación que se presenta en este capítulo analizará el vínculo de un grupo de adolescentes porteños con la política y la democracia desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961 y 1984). De acuerdo con esta teoría, si bien existen diferentes sentidos vinculados con la política y la democracia, las personas consensúan en su vida cotidiana qué entienden por tales objetos para sostener sus interacciones cotidianas y comunicarse con los otros (Moscovici, 1984). Específicamente, las representaciones sociales son creencias, valores, ideas y prácticas que les permiten a los individuos orientarse y tomar posición en relación a las situaciones y acontecimientos del mundo social (Moscovici, 1961). Tales representaciones se construyen socialmente como producto de la interrelación entre el funcionamiento mental del individuo, la sociedad, la cultura y el contexto (Moscovici, 1988) y se ponen de manifiesto a través del lenguaje y del comportamiento de los individuos (Moscovici, 1961).

LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA COMO REPRESENTACIONES SOCIALES

A lo largo de la historia, en el pensamiento político se desarrollaron diferentes modos de pensar la política y la democracia, desde disciplinas científicas diversas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2004).

Sin duda, se trata de objetos complejos y para los que se han construido definiciones con notables divergencias entre sí (Greblo, 2002). Las disímiles concepciones de la política (p. ej.: política aristocrática, utilitarista, tecnocrática-elitista competitiva, neoliberal, participativa) hacen referencia a distintas formas de pensar el rol del Estado y la adquisición de derechos, lo cual pone de manifiesto la falta de acuerdo sobre tal concepto, incluso en el campo de las ciencias sociales. El concepto de democracia también es polisémico, dado que sus diferentes definiciones refieren tanto a un tipo de funcionamiento de los sistemas políticos e instituciones (p. ej.: poder legislativo, ejecutivo, etc.) como a una forma de organización de la sociedad que promociona la expansión de la ciudadanía (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2004).

No obstante, tal como se mencionó en el apartado anterior, en la vida cotidiana las personas utilizan un significado común para referirse tanto a la política como a la democracia. Justamente, ese conocimiento de sentido común con el que las personas guían sus acciones e interacciones constituye el objeto de estudio de la teoría de las representaciones sociales. Por ejemplo, un sujeto puede pensar la democracia como una acción realizada por el Estado que resuelve cuestiones como la educación y la salud, entendiendo que ambas son derechos sociales que deben ser garantizados por el conjunto de los órganos de gobierno de un país; por su parte, otro sujeto puede considerarla como la posibilidad de que cada uno se provea la educación y la salud de acuerdo a sus posibilidades, sin que el Estado regule o intervenga, dado que se trata de mercancías que se intercambian libremente en el mercado. Sin embargo, al mantener una conversación sobre la *democracia*, los dos sujetos se refieren al mismo objeto representacional y logran comprenderse, aunque el sentido que le otorgan a dicho objeto sea diferente. Esto último se debe a que ambos dan por cierto que se están refiriendo a lo mismo sin poner en discusión el contenido de sus ideas sobre tal objeto.

Las representaciones sociales son entendidas como una forma de conocimiento social: el sentido común, definido como los conocimientos disponibles que espontáneamente son utilizados sin pensar en las prácticas cotidianas de las personas (Wagner y Hayes, 2005). A diferencia del conocimiento científico, en el sentido común no se propone un progreso del conocimiento desde un estado de menor validez hacia otro de mayor validez, sino que se plantean distintos conocimientos que son adecuados a contextos específicos, históricos y culturales (Wagoner, en este libro). Los individuos comprenden el mundo que los rodea y se relacionan con los otros, a partir de los significados disponibles en sus grupos de pertenencia, esto es, de representaciones elaboradas en los procesos de interacción social (Wagner y Hayes, 2005). Entonces, las representaciones sociales en cuanto producciones

colectivas surgen a partir de fenómenos que son socialmente compartidos (Moscovici, 1988). Se trata de un conocimiento práctico que relaciona al sujeto con el objeto representacional y que se utiliza para comunicarse con otras personas. Además, las representaciones sociales contribuyen a modelar las prácticas sociales, es decir, sirven de guía para la acción en la vida cotidiana, más aún, son creencias constitutivas del comportamiento social (ibíd.).

Este vínculo constitutivo entre representaciones y prácticas sociales resulta fundamental para la indagación de la relación de los jóvenes con la política y la democracia, dado que describir el modo en el que las piensan posibilitará comprender mejor su alejamiento de las formas convencionales de participación política, puesto de manifiesto por los estudios previos mencionados en el apartado anterior (Delfino y Zubieta, 2011; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010; World Values Survey Association, 2010-2014).

Específicamente, el trabajo que se presenta en este capítulo sigue los lineamientos del enfoque estructural para el estudio de las representaciones sociales (Abric, 1996). Según esta escuela de pensamiento, los elementos que componen la representación se organizan acorde a la importancia que los sujetos investigados les otorgan a los mismos. De esta manera, en la construcción de una representación social, algunos elementos resultan más relevantes que otros. Por lo tanto, la estructura de una representación social está compuesta por un núcleo central y por elementos periféricos. Los significados que organizan la representación como un todo, que le otorgan identidad y que permiten hablar de su existencia constituyen su núcleo central (ibíd.). Este está influenciado por la memoria colectiva y el sistema de valores de un grupo social (ibíd.). Tiene dos funciones principales: genera significados a partir de otros elementos constitutivos de la representación y establece los vínculos que relacionan un elemento con otro. De esta forma, el núcleo central es relativamente independiente de las variaciones en el contexto social y material. En consecuencia, garantiza que la representación se mantenga aun en contextos de cambio, dada su base consensual, rígida y coherente. Si se produce una transformación en los elementos del núcleo central, esto conlleva a un cambio en la representación social (ibíd.).

Cabe aclarar que el consenso en el que se basa el núcleo central no significa estaticidad o uniformidad, puesto que permite una cierta flexibilidad en los elementos periféricos (Flament, 1994). Estos últimos se ubican en torno al núcleo central y su función es la de anclar una representación a diferentes contextos, operando como su sistema de defensa. El proceso de anclaje, constitutivo de toda representación social, consiste en reducir ideas extrañas a categorías ordinarias e imágenes que se ubiquen en un contexto familiar (Moscovici, 1984). Mediante este proceso de clasificación

y categorización, los fenómenos nuevos se transforman en hechos habituales de las prácticas cotidianas, es decir, se vuelven familiares. En consecuencia, los grupos sociales le otorgan sentido a un objeto específico a partir de los significados preexistentes en su cultura. De esta manera, los elementos periféricos adaptan la representación social al contexto y protegen el núcleo central de posibles transformaciones (Abric, 1996). Así, los elementos periféricos expresan los diferentes significados que puede adquirir un objeto de conocimiento a partir de las características de un grupo de individuos (Doise, 1986), debido a que el anclaje de la información depende de la posición que el individuo ocupa dentro del grupo y de la posición de este grupo con relación a otros grupos. Este sistema puede variar con el transcurso del tiempo, siempre que tales modificaciones no sean contradictorias con los principios que organizan el núcleo central de la representación social. Su flexibilidad permite la integración de variaciones individuales en la representación relacionadas con la propia historia de los sujetos y su experiencia fáctica (Abric, 1996). Por último, el sistema periférico está compuesto por tres sectores diferentes; la primera periferia, la zona de contraste y la tercera periferia, que serán explicados más adelante, al presentar los resultados de este estudio.

¿QUÉ SIGNIFICADOS SOBRE LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA CONSTRUYEN EN SU VIDA COTIDIANA LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO?

Con la finalidad de describir la estructura de la representación social de la política y la democracia se realizó un estudio del que participaron 376 estudiantes de nivel secundario (4º y 5º año) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de edades entre dieciséis y dieciocho años.[1] Los datos fueron recolectados mediante la técnica de asociación de palabras a partir de los términos inductores *política* y *democracia*. La consigna que se les presentó a los participantes fue la siguiente: «Por favor, escribí las primeras cinco palabras que te vienen a la mente cuando pensás en la palabra *política*». Luego, se presentaba la misma consigna con respecto a la palabra *democracia*. El orden de presentación de las dos consignas se varió para evitar

1. Los datos y resultados que se presentan en este trabajo corresponden a la tesis de doctorado en curso de Daniela Bruno: «Las representaciones sociales de la política, la democracia y la ciudadanía en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires», radicada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y dirigida por José Antonio Castorina y codirigida por Alicia Barreiro.

sesgos en las respuestas de los sujetos. Este instrumento de recolección de datos se utiliza frecuentemente en los estudios sobre representaciones sociales, ya que la información relevada a través de esta técnica permite describir su estructura jerárquica y su campo semántico (Wagner y Hayes, 2005). A partir de los términos inductores *política y democracia*, se espera la expresión o respuesta más automática de las asociaciones lingüísticas de los sujetos, que son indicadores más o menos explícitos de su pensamiento. Además, en el espacio previsto en el instrumento para que el sujeto escriba sus asociaciones, se establecieron cinco posibilidades, puesto que los trabajos realizados previamente mostraron que de manera espontánea (si no se establece un límite en la cantidad de asociaciones) las personas tienden a escribir cinco palabras (ibíd.).

Luego de recolectar las asociaciones con el término *política*, el total de palabras fue 1.880, de ellas 485 fueron palabras diferentes. A continuación, con la finalidad de reducir la variabilidad de las asociaciones encontradas y describir los sentidos compartidos sobre la política, se sustituyeron sinónimos (p. ej.: *ambición/codicia*; *dinero/plata*), términos plurales/singulares (p. ej.: *debate/debates*; *decisión/decisiones*) y de género (p. ej.: *complicada/complicado*, *aburrida/aburrido*). Cabe aclarar que en todos los casos se mantuvo el término que fue mencionado la mayor cantidad de veces (Verges, 1999). Por lo tanto, el total de palabras con las que se trabajó fue 1.880, de las cuales 364 eran diferentes.

Para analizar los datos obtenidos se utilizó el programa informático Evoc (versión 2000), que consiste en un conjunto de programas desarrollados para el estudio de la estructura de las representaciones sociales. Este se basa en el análisis de la frecuencia de las palabras asociadas (cantidad de veces en que fue mencionada cada una de ellas) y su rango promedio de asociación, es decir, el promedio total de las posiciones en las que las diferentes palabras fueron mencionadas (ibíd.).

Así, de acuerdo a la distribución de las palabras asociadas a *política* por los participantes de este estudio, el núcleo central de su representación social está compuesto por: *corrupción*, *Gobierno*, *presidente*, *poder*, *democracia*, *partidos políticos*, *Estado*, *fraude*, *Cristina Kirchner*, *discusión*, *diputados*, *debate*, *economía* y *políticos*. Estos términos fueron dichos en los primeros lugares y por la mayor cantidad de personas, lo cual pone de manifiesto su relevancia, pues expresan los sentidos más compartidos y consensuados por la gran mayoría de los sujetos que participaron del estudio. Por su parte, la primera periferia se constituye por las palabras que fueron dichas por la mayoría de las personas, pero en los últimos lugares: *elecciones*, *mentiras*, *robo*, *leyes*, *senadores*, *dinero*, *representación*, *decisiones*, *injusticia* y *Congreso*. Mientras que la zona de contraste está compuesta por: *conflictos*, *sociedad*, *organización*,

país, *derechos*, *participación*, *pueblo*, *propuestas*, *aburrimiento*, *igualdad*, *Kirchner*, *oposición* y *diversidad*. Los términos que componen esta zona fueron mencionados por pocas personas y en los primeros lugares, es decir, son términos importantes para un grupo minoritario de los participantes. Por último, las palabras que fueron dichas por pocas personas y en los últimos lugares constituyen la tercera periferia. Por lo tanto, no serán tomadas en consideración para el análisis de esta representación social debido a que, en razón de su singularidad, no dan cuenta de significados grupales (Barreiro *et al.*, 2014).

Por otra parte, una vez finalizada la recolección de datos con el término inductor *democracia*, el total de palabras fue 1.880, de las cuales 435 eran palabras distintas. También se reemplazaron los sinónimos (p. ej.: *consenso/acuerdo*), las formas plurales y singulares (p. ej.: *derecho/derechos*) y de género (p. ej.: *argentino/argentina*), conservando en la totalidad de los casos las palabras con mayor frecuencia. Así, el total definitivo fue de 1.880, de las cuales 346 eran términos distintos.

En función de la distribución de las palabras asociadas a *democracia* por los adolescentes, el núcleo central de su representación social se encuentra conformado por: *voto*, *libertad*, *igualdad*, *derechos*, *pueblo*, *libertad de expresión*, *participación* y *opinión*. En torno a dicho núcleo, la primera periferia de la representación social está integrada por: *justicia*, *Gobierno*, *expresión* y *presidente*. Las palabras constitutivas de la zona de contraste son: *ciudadanos*, *mentira*, *política*, *pensamiento*, *corrupción*, *inexistente*, *Alfonsín*, *representantes*, *Grecia*, *soberanía*, *verdad* y *diversidad*. Finalmente, tal como ya fue mencionado con respecto a los resultados correspondientes a la representación social de la *política*, los elementos de la tercera periferia tampoco serán incluidos en el análisis por su carácter idiosincrático (ibíd.).

RELACIONES ENTRE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA

Según estos hallazgos, los adolescentes consideran a la política en términos institucionales: la vinculan con las instituciones de gobierno y sus dirigentes políticos al expresar que es una actividad que realizan los *políticos*, el *Gobierno,* el *Estado* y el *presidente* en una *sociedad*. Por lo tanto, podría pensarse que los participantes incluyen en lo que entienden por política las actividades políticas relacionadas con el Gobierno. De este modo, podría interpretarse que el significado atribuido por ellos a este objeto representacional es similar a lo que plantean las perspectivas teóricas ligadas a una visión liberal (Stuart Mill, 1994), que sostienen fundamentalmente que la

política es una actividad que se desenvuelve en los organismos públicos e incluye de forma exclusiva el sistema de gobierno y sus dependencias políticas. En este punto, se considera que el modo en que los participantes piensan a la política es restrictivo, dado que la limitan a las tareas que desarrollan los funcionarios políticos en el marco de sus labores gubernamentales. De esta manera, dejan de lado otros modos de pensarla, como, por ejemplo, que la política consiste en cualquier actividad orientada a la promoción del interés general y a las cuestiones generales de la ciudad-Estado, tal como se propone en la tradición griega de pensamiento. Otro modo de pensar la política podría ser desde una concepción basada en la democracia participativa (Macpherson, 1977), que plantea abandonar los supuestos del mercado acerca del hombre como consumidor maximizador, reducir las desigualdades sociales y económicas, fomentar la participación de la comunidad en los asuntos del Estado y promover una visión emancipadora de la política entendida como una herramienta de transformación social. Incluso, es importante señalar que los adolescentes que intervinieron en este estudio piensan a la política como un asunto externo a ellos, que no los implica ni los involucra.

Otro punto a destacar con respecto a los resultados es la relación establecida en las asociaciones de los individuos de la política con la democracia. Los participantes piensan a la política como un sistema de gobierno democrático, caracterizado por sus mecanismos específicos de funcionamiento representativo y sus procedimientos institucionales, lo cual se expresó en las siguientes asociaciones: *democracia*, *derecho* y *elecciones*. Esto último podría interpretarse en la ya mencionada perspectiva liberal, que afirma que la política está basada en un sistema democrático representativo cuyo poder de control es ejercido por el pueblo a través de representantes elegidos periódicamente por él (Stuart Mill, 1994).

Además, se destaca la alta frecuencia y la importancia de la palabra *corrupción* en las asociaciones de los sujetos que participaron en este estudio. Asimismo, los participantes valoran negativamente a la política, lo cual se pone de manifiesto en las asociaciones ubicadas en las distintas zonas periféricas de la representación social (p. ej.: *mentiras*, *robo*, *dinero*, *injusticia* y *aburrimiento*). Por lo tanto, estas asociaciones darían cuenta de que, si bien la política es concebida de modo institucional, se trata de una actividad que se ejerce de manera poco transparente, ilícita o ilegal.

También la política es personalizada cuando se la describe en los términos de *Cristina Kirchner*. A este respecto se considera que este modo de concebir la política podría estar vinculado con una perspectiva elitista y tecnocrática que indica que la política supone la existencia de líderes políticos que se desempeñan en los cargos públicos y en los partidos políticos y que tienen la responsabilidad de tomar las decisiones políticas (Schumpeter,

1961). Esta personalización de la política no fue encontrada en los estudios anteriores de la representación social de la política con adolescentes (Cárdenas *et al.*, 2007; González Pérez, 2006; Villarroel y De Armas, 2005). Esto último podría relacionarse con aspectos de la cultura política argentina, caracterizada, en los últimos años, por la personalización del poder, un alto grado de presidencialismo y votantes que no tienen lealtades partidarias incondicionales (Cheresky, 2004).

Por otra parte, con respecto a la representación social de la democracia, las asociaciones de los participantes dan cuenta de que la piensan como un procedimiento inherente al sistema político representativo, dado que el *voto* tiene un lugar central. Asimismo, los sujetos la vinculan con principios característicos de dicha forma de gobierno al mencionar: *igualdad*, *libertad* y *libertad de expresión*. Estos significados atribuidos a la democracia, también son similares a la concepción propia de una perspectiva teórica liberal, que sostiene que la democracia se define en términos de ciudadanos que gozan del derecho al voto y de valores constitutivos a este sistema político (Greblo, 2002). También, los adolescentes relacionan a la democracia con *pueblo*, *opinión* y *participación,* sin mencionar a ningún otro sujeto o actor político. Por consiguiente, la democracia es pensada como un mecanismo procedimental democrático, el *voto*, ligado a la *participación* del *pueblo* y sus valores intrínsecos (p. ej.: *libertad*, *igualdad*). En este punto, resulta relevante destacar que en el núcleo de la representación social no se encontraron asociaciones que ligen a la democracia con la política y/o con una forma de gobierno. Además, en las otras zonas de la representación social (primera periferia, zona de contraste y tercera periferia) los términos asociados tuvieron sentidos análogos al del núcleo central. En otras palabras, la democracia entendida como *sistema de gobierno* y el *presidente* como uno de sus componentes son las únicas referencias institucionales que fueron asociadas, y ambas se ubican por fuera del núcleo central, en la primera periferia. En la zona de contraste (en la que se ubican elementos importantes, pero solo para un grupo pequeño de personas dentro de la muestra), la democracia se piensa en términos de representación política cuando se la vincula con *división de poderes* y *representantes* junto con principios democráticos, como *diversidad* y *soberanía*. Asimismo, en esta zona de la representación se expresa una valoración negativa de la democracia, reflejada en los términos *corrupción*, *inexistente* y *mentira*. De este modo, podría tratarse de un grupo minoritario de sujetos dentro de la muestra, cuya valoración del funcionamiento actual de esta forma de gobierno puede diferenciarse de la representación social del resto de los participantes. También, en contraste con el núcleo central y la primera periferia, en este cuadrante de la representación social se vincula la democracia con *Grecia* y *pensamiento*.

Estos términos expresarían claramente sentidos vinculados a la tradición clásica de pensamiento político, cuyos principales referentes fueron Platón y Aristóteles. Por otra parte, la democracia se personaliza en la figura política de *Alfonsín*. En este caso, Alfonsín fue el referente político de la restauración de la democracia en la Argentina en el año 1983. Esto último puede ser interpretado en términos de una concepción personalista de la democracia (Schumpeter, 1961). También es preciso señalar que solo en el grupo de contraste se ubica la palabra *política*. En tal sentido, este grupo minoritario que asocia *democracia* con *política*, además la valora negativamente; esto es coherente tanto con los ya mencionados resultados de estudios previos como con los de esta investigación, que muestran que la política es considerada de modo muy negativo (Bruno, 2013; Bruno y Barreiro, 2014; Gillman, 2010). Dicho de otro modo, se trataría de una concepción vinculada con determinadas metas prescriptibles y descriptivas de la democracia (pensamiento griego), pero que este grupo actualmente percibe como negativa (*corrupción* e *inexistente*).

Al analizar las relaciones entre la representación social de la política y la representación social de la democracia de los participantes, se pone de manifiesto la valoración negativa de la política, mientras no ocurre lo mismo con la democracia. Esto daría cuenta de que se las piensa de manera independiente. No obstante, la representación social de la política incluye a la democracia, entendida como un sistema político representativo. En cambio, en la representación social de la democracia se omite cualquier tipo de vínculo con la política y/o con la actividad gubernamental.

Para concluir, se considera que los hallazgos de este trabajo resultan útiles para pensar estrategias de trabajo en las escuelas. Específicamente, aquellas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares de formación ética y ciudadana, para posibilitar que los adolescentes consideren modos alternativos de concebir estos objetos de conocimiento más allá de la perspectiva liberal que se expresa en sus representaciones sociales. En este punto, siguiendo a Harry Dhand (1994), el pensamiento crítico es un elemento fundamental de las sociedades democráticas contemporáneas y, para garantizar que sus principios e instituciones perduren en el tiempo, es necesario incorporarlo entre los componentes que integran el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberbach, Joel y Walker, Jack

1970 «Political Trust and Racial Ideology», en *American Political Science Review*, vol. 64, nº 4, pp. 1199-1219.

Abric, Jean Claude

1996 «Specific Processes of Social Representations», en *Papers on Social Representations*, vol. 5, nº 1, pp. 77-80. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/284667199_Specific_Processes_of_Social_Representations/fulltext/57aa9cab08ae3765c3b4f584/284667199_Specific_Processes_of_Social_Representations.pdf?origin=publication_detail> [consulta: 19 de septiembre de 2017].

Barreiro, Alicia *et al.*

2014 «Justice as Social Representation: Diffusion and Differential Positioning», en *International Journal of Social Psychology*, vol. 29, nº 2, pp. 319 – 345.

Bruno, Daniela

2013 *Las representaciones sociales de la política en adolescentes escolarizados de Buenos Aires*, tesis de maestría en Ciencia Política y Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en: <http://tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Daniela_Silvana_Bruno.pdf> [consulta: 20 de septiembre de 2017].

Bruno, Daniela y Barreiro, Alicia

2014 «La política como representación social», en *Psicología Política*, nº 48, pp. 69-80. Disponible en: <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N48-4.pdf> [consulta: 20 de septiembre de 2017].

Cárdenas, Manuel *et al.*

2007 «Las representaciones sociales de la política y la democracia», en *Última Década*, vol. 15, nº 26, pp. 55-80. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362007000100004&script=sci_arttext> [consulta: 19 de septiembre de 2017].

Cheresky, Isidoro

2004 «De la crisis de representación al liderazgo presidencialista. Alcances y límites de la salida electoral de 2003: perspectiva histórica y estudio de casos», en Cheresky, Isidoro y Pousadela, Inés (eds.), *El voto liberado. Elecciones 2003: perspectiva histórica y estudio de casos*, Buenos Aires, Biblos, pp.35-62.

Delfino, Gisella y Zubieta, Elena

2011 «Interés y preferencias políticas en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires», en *Perspectivas,* vol. 8, nº 2, pp. 1-24. Disponible en: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/39/27> [consulta: 19 de septiembre de 2017].

Dhand, Harry
1994 «Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers», en *Canadian Social Studies,* nº 28, pp. 149-154.

Di Sibio, Esteban
2014 *Voto joven en Argentina y Canadá. Un ejercicio de ciudadanía en perspectiva comparada*, presentación ofrecida en la Conferencia Internacional «Voto joven en Argentina y Canadá. Un ejercicio de ciudadanía en perspectiva comparada», 26 de noviembre, Embajada de Canadá, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.slideshare.net/infodine/presentacion-di-sibio> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Doise, Willem
1986 «Les représentations sociales: définition d'un concept», en Doise, Willem y Palmonari, Augusto (dirs.), *L´étude des représentations sociales*, París, Delachaux et Niestlé, pp.81-94.

Flament, Claude
1994 «Aspects péripheriques des représentations sociales», en Guimelli, Christian (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 85-118.

Galston, William
2001 «Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education», en *Annual Review of Political Science*, vol. 4, nº 1, pp.217–234. Disponible en: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.4.1.217> [consulta: 21 de septiembre de 2017].

Gillman, Anne
2010 «Juventud, democracia y participación ciudadana en el Ecuador», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, nº 1, pp. 329-345. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079016.pdf> [consulta: 20 de septiembre de 2017].

González Aguilar, Fernando
2016 «Representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios: avances y claves conceptuales», en *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* vol. 13, nº 31, pp. 12-20.

González Pérez, Marco Antonio
2006 *Pensando la política. Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos,* México, Plaza y Valdés.

Greblo, Edoardo

2002 *Democracia. Léxico de política*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Inglehart, Ronald

1990 *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton, Princeton University Press.

Institute for Social Research and Analysis

2005 *Political Participation of Young People in Europe - Development of Indicators for Comparative Research in the European Union*, Viena, Institute for Social Research and Analysis (SORA). Disponible en: <https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2241/euyoupart_finalcomparativereport.pdf> [consulta: 20 de septiembre de 2017].

Kriger, Miriam

2010 *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post-2001*, La Plata, Editorial de la Universidad de la Plata-Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP-Caicyt Conicet.

Magioglou, Thalia

2003 «Social Representations of Democracy, Ideal versus Reality: A Qualitative Study with Young People in Greece», ponencia presentada en el 1st LSE Ph.D Symposium on Modern Greece: Current Social Science Research on Greece LSE, 21 de junio, Londres. Disponible en: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/1st_Symposium/Magioglou.pdf> [consulta: 12 de septiembre de 2017].

Macpherson, Crawford Brough

1977 *La democracia liberal y su época*, Madrid, Alianza.

Mayer, Liliana

2009 *Hijos de la democracia*, Buenos Aires, Paidós.

Moodie, Eleanor; Marková, Ivana y Plichtová, Jana

1995 «Lay Representation of Democracy: A Study in Two Cultures», en *Culture and Psychology*, vol. 1, nº 4, pp. 423-453.

Moscovici, Serge

1961 *La psychanalyse, son image et son public*, París, Presses Universitaires de France. [trad. cast.: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1979].

1984 «The Phenomenon of Social Representations», en Far, Robert y Moscovici, Serge (eds.), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-69.

1988 «Notes towards a Description of Social Representations», en *European Journal of Social Psychology,* vol. 18, nº 3, pp. 211-250. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Serge_Moscovici/publication/227778646_Notes_Towards_a_Description_of_Social_Representation/links/542ac6ce0cf29bbc1269e175/Notes-Towards-a-Description-of-Social-Representation.pdf> [consulta: 15 de agosto de 2017].

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

2004 *Informe sobre la Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Buenos Aires, Alfaguara.

2010 *Informe Nuestra Democracia*, México, Fondo Cultura Económica. Disponible en: <https://www.oas.org/es/sap/docs/nuestra_dem_s.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2017].

Schumpeter, Joseph

1961 *Capitalismo, socialismo y democracia*, México, Aguilar. [1942]

Stuart Mill, John

1994 *Del gobierno representativo*, Madrid, Tecnos. [1860]

Torres Stöckl, Cynthia María y Arué, Raúl Luis

2008 «Política, representaciones, prácticas sociales y acontecimientos: El caso de los estudiantes de la Universidad Nacional de Tucumán», en *Sociedad Hoy*, nº 14, pp. 67-80. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/902/90215158006.pdf> [consulta: 19 de septiembre de 2017].

Verges, Pierre

1999 *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations,* Aix en Provenza, LAMES-MMSH.

Villarroel, Gladys y De Armas, Edoardo

2005 «Desprecio por la política: aproximación a las representaciones sociales de estudiantes venezolanos», en *Politeia*, vol. 28, nº 34-35, pp. 11-18.

Wagner, Wolfgang y Hayes, Nicky

2005 *Everyday Discourse and Common Sense. The Theory of Social Representations*, Nueva York, Palgrave Macmillan [trad. cast.: *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, Barcelona, Anthropos, 2011].

World Values Survey Association
2010-2014 *World Values Survey Wave 6*, Madrid, Asep/JDS. Disponible en: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp> [consulta: 21 de septiembre de 2017].

CAPÍTULO 10

Memoria colectiva y representaciones sociales de la historia

Elena Zubieta, Fernanda Sosa y Omar Fernández

MEMORIA COLECTIVA Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Pensar la memoria y la historia desde la psicología social implica el ejercicio de situarse en la interacción, en el espacio en donde lo individual y lo colectivo se entrelazan haciendo surgir una tercera dimensión que permite comprender cómo la realidad social se inscribe en las personas, la forma en que la representan y la interiorizan, y cómo se traslada a otros. Serge Moscovici (1979) denominó a esta perspectiva psicología social tripolar, ya que permite comprender los procesos a través de los cuales los objetos adquieren nuevos significados moldeando las visiones de los individuos y creando una realidad psicosocial compartida con los demás (Pérez, 2004).

Maurice Halbwachs (2004) habla de memoria colectiva refiriéndose a una imagen del pasado que se reconstruye de manera consonante con los pensamientos que predominan en una sociedad. A través de la historia se puede identificar una trayectoria a la que subyace la esencia de la identidad grupal y su relación con otros grupos. Hay en la historia una narrativa que les dice a los miembros de un grupo quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde van.

En este marco, no se debe confundir la memoria colectiva con la memoria histórica, que refiere a los eventos que sucedieron objetivamente y están documentados. La memoria colectiva tiene que ver con el recuerdo que sobre los eventos elabora un determinado grupo social, se compone de las experiencias personales, de los hechos vividos o los relatos transmitidos.

La inserción de los estudios de la memoria colectiva, desde la última década del siglo pasado, en dinámicas funcionales e intergrupales complejas

ha hecho que se convierta en un *objeto de estudio* con características similares a los planteadas por la teoría de las representaciones sociales (Haas y Jodelet, 2000). En este sentido, la memoria es un elemento clave de aquello que se pone en juego en los conflictos, por lo que la memoria colectiva es considerada como un *conjunto de representaciones sociales controvertidas* (Moscovici, 1988).

En lo que hace a la historia, de ella se desprenden por lo menos tres representaciones que ofrecen distintas versiones en sus contenidos, más o menos en tensión o conflicto: la historia escolar, la académica y la cotidiana. La primera se vincula a los libros de texto y al currículo educativo; la académica o historiográfica es la cultivada por los historiadores y científicos sociales siguiendo una lógica disciplinaria de un saber instituido en determinadas condiciones sociales e institucionales; la tercera es la historia cotidiana, que se relaciona con la memoria colectiva y está inscripta en la mente de los ciudadanos (Carretero, Rosa y González, 2006; Rosa, 2006).

James Liu y János László (2007) sostienen que las representaciones sociales de la historia estructuran la situación *objetiva* a través de procesos de interpretación selectiva, de atribuciones sesgadas y evaluaciones restringidas de legitimidad. Retomando a James Wertsch (2007), indican que la experiencia histórica acumulada resulta en la formación de *plantillas narrativas cognitivas*[1] sobre las que se interpretan y estructuran las nuevas experiencias, recurriendo a patrones históricos. Estas *plantillas* resumen los dilemas históricos centrales que las personas enfrentan a través de la historia, e imponen una trama que se estructura en una serie de personajes, eventos y circunstancias específicos. En esta trama, los eventos históricos imparten lecciones y las figuras históricas transmiten valores, por lo que es en el consenso respecto de los héroes y villanos de la historia que se simbolizan los valores y logros a los que los grupos aspiran, y también los que se rechazan (Liu y Hilton, 2005).

En este capítulo se comentan los hallazgos obtenidos en estudios locales y transculturales orientados a evaluar los eventos y personajes de la historia universal y argentina en personas adultas, la importancia y las valoraciones que les atribuyen, así como las emociones que les suscitan y los posicionamientos diferenciales que alrededor de ellos se conforman. La información se enmarca en cuatro ejes relevantes aportados por la literatura sobre la problemática: los sesgos transculturales (Páez *et al.*, 2007), la lógica héroes y villanos (Hanke *et al.*, 2015); las representaciones hegemónicas y polémicas (Zubieta y Barreiro, 2014) y las dimensiones de calamidades históricas, progreso histórico y resistencia a la opresión histórica (Liu *et al.*, 2012).

1. En inglés, *cognitive narrative templates*.

LOS SESGOS TRANSCULTURALES

Algunos estudios sobre memoria colectiva dan cuenta de su carácter constructivista y presentista, ya que se recuerda lo que es adecuado para las actitudes y necesidades de los grupos actuales, además de aquello que es positivo para el grupo. Sin embargo, no se puede afirmar una libertad y arbitrariedad absoluta en la elección del contenido de la memoria colectiva. En este sentido, se verifica una tendencia en las personas a recordar más los hechos que implican cambios sociales importantes, que se conmemoran y comparten, que ocurren durante la etapa formativa de la identidad, y después de veinticinco años. También, que hay una serie de sucesos del pasado que se recuerdan consensualmente en diferentes naciones, que se retienen, en general (Páez *et al.*, 2007).

La investigación en representaciones sociales de la historia verifica la aparición de ciertos sesgos transculturales en la forma en que las personas se expiden acerca del pasado:

a) *Eurocentrismo*. En su mayoría, los eventos mundiales recordados están relacionados con Europa, mostrando un *eurocentrismo* por sobre un etnocentrismo. Hay un consenso transcultural que sugiere la existencia de una memoria dominante en la que se comparten creencias hegemónicas sobre la historia mundial (Liu *et al.*, 2005).

b) *Patrón narrativo de la violencia como partera de la historia*. Las revoluciones y las guerras se presentan como los eventos más importantes del último milenio, mientras que la ciencia y la tecnología e incluso la Revolución industrial son secundarias en su importancia (Páez *et al.*, 2007).

c) *Recencia*. La mayor parte de los eventos que se consideran importantes pertenecen a los siglos XIX y XX, y muchas veces a años más recientes, reflejando que la memoria colectiva está relacionada con *eventos más frescos* vividos por una cohorte, ya sea la personal, de los padres o de los abuelos, que se transmite como experiencia vivida (ibíd.).

d) *Sociocentrismo*. Más allá del consenso sobre eventos generales, la importancia histórica es egocéntrica y se tiende a incluir eventos nacionales relevantes como eventos mundiales importantes. Además, se observa que este sesgo es más fuerte en grupos de alto estatus y menor o inexistente en grupos de menor estatus (ibíd.).

d) *Nostalgia*. Se valoran positivamente hechos históricos del pasado, anulando sus aspectos malos, y de forma más negativa, a hechos más cercanos en el tiempo. Por ejemplo, la Revolución francesa en distintas naciones es evaluada positivamente, lo cual sugiere que las personas «olvidaron» las matanzas y las guerras napoleónicas o que el tiempo que ha transcurrido permitió que los sujetos reinterpretasen los eventos (Pennebaker, Páez y Deschamps, 2006).

En los estudios realizados en el contexto argentino se corroboran los sesgos mencionados. Los eventos y personajes más mencionados por las personas se relacionan con guerras, revoluciones y fenómenos asociados. Se evocan sucesos como la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el nazismo, la Revolución francesa, y personajes como Adolf Hitler, Alejandro Magno y Napoleón, entre otros. En lo que hace a la historia argentina, en los primeros lugares se menciona la Revolución de Mayo, la Guerra de Malvinas, el Cruce de los Andes y la Conquista del Desierto, y a las figuras de José de San Martín, Manuel Belgrano, Julio Argentino Roca y Juan Manuel de Rosas, entre otros, tanto en población general (Barreiro *et al.*, 2012; Sosa *et al.*, 2013)[2] como en estudiantes de psicología (Cejas, Fernández y Sosa, 2014; Fernández, Cejas y Sosa, 2013; Fernández *et al.*, 2015; Fernández, Sosa y Zubieta, 2015).

A la hora de valorar la importancia y el sentimiento que les despertaban cada uno de ellos, tanto positivos como negativos, continúan en los primeros lugares los eventos y personajes relacionados con guerras y revoluciones. Hitler es la figura de la historia universal que suscita sentimientos más negativos, la Segunda Guerra Mundial es considerada el acontecimiento más importante y, en el caso de la historia argentina, San Martin es apreciado como el personaje más relevante –con sentimiento positivo–, mientras que el general Jorge Rafael Videla, integrante de la Junta Militar del golpe de Estado de 1976, es quien suscita los sentimientos más negativos (Sosa *et al.*, 2015a; Sosa, Delfino y Zubieta, 2014a).

El consenso transcultural se refleja, a la hora de hablar de la historia universal, en el predominio en las menciones de las personas de hechos de la historia europea y la cultura occidental, tales como las guerras mundiales, la caída del Muro de Berlín y la caída del Imperio romano, lo cual sugiere la existencia de una memoria colectiva dominante, en la que se comparten creencias hegemónicas sobre la historia mundial (Delfino, Sosa y Zubieta, 2014; Fernández *et al.*, 2015).

La recencia en las evocaciones de los individuos se manifiesta en su mayor mención a hechos ocurridos en años recientes, junto a la evocación de personajes que siguen la misma lógica. En la historia argentina, aparecen la crisis del 2001, el golpe militar de 1976, la Guerra de Malvinas, la vuelta de la democracia, junto con personajes como Videla, Carlos Menem,

2. Otro aporte en esta línea es la ponencia «Memoria colectiva y representaciones sociales: figuras relevantes de la historia argentina», presentada por Fernanda Sosa, Alicia Barreiro y Elena Zubieta en el IV Congreso de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (Ulapsi) «Construyendo la Identidad Latinoamericana de la Psicología», Montevideo, Uruguay, 26 de abril de 2012.

Fernando de la Rúa, Néstor Kirchner, el cardiocirujano René Favaloro y el futbolista Diego Armando Maradona, entre otros. En relación a la historia universal, se mencionan eventos como la caída de las Torres Gemelas, la guerra de Estados Unidos contra Irak, la llegada del hombre a la Luna y la creación de internet, y personajes como George W. Bush, Osama bin Laden y Juan Pablo II, entre otros (Barreiro, Sosa y Zubieta, 2012; Cejas, Fernández y Sosa, 2014).[3]

La crisis económica social y política acaecida en Argentina en 2001 se evalúa de manera más negativa que la Conquista del Desierto, al igual que la Guerra de Malvinas en comparación con la batalla de Caseros. El sesgo nostálgico permite así que se diluyan los aspectos negativos de sucesos ocurridos en un pasado más lejano, en cambio, aquellos se enfatizan respecto a eventos más cercanos en el tiempo (Barreiro, Sosa y Zubieta, 2012), lo cual se combina aquí con la recencia y la narrativa de la violencia. Al nivel de la historia universal, la caída de las Torres Gemelas o la guerra de Estados Unidos contra Irak provocan sentimientos mucho más negativos que la Guerra Fría (Delfino, Zubieta y Sosa, 2014). En lo que hace a los personajes, tanto de la historia universal como argentina, Julio Argentino Roca suscita sentimientos más positivos que De la Rúa, asociado a la crisis económica, social y política de 2001 (Sosa *et al.*, 2015a), mientras que Bush y Hitler son las figuras mundiales que más sentimientos negativos despiertan (Delfino, Sosa y Zubieta, 2014; Sosa, Delfino y Zubieta, 2014a).

El egocentrismo de la importancia histórica se refleja en las menciones de figuras argentinas, como San Martin, Favaloro, Eva Perón, Maradona y Juan Domingo Perón, así como de los sucesos de la Guerra de Malvinas y el descubrimiento de América en la historia universal (Cejas, Fernández y Sosa, 2014; Fernández *et al.*, 2015; Zubieta y Barreiro, 2014). Hay un sociocentrismo nacional y regional, aunque el descubrimiento del Nuevo Mundo aparece como uno de los eventos del eurocentrismo.

Los estudios transculturales sobre la historia mundial también encuentran evocaciones relacionadas con el progreso científico, económico, cultural o tecnológico (Liu *et al.*, 2005), sin embargo destacan su menor frecuencia en comparación con las figuras de orden político y aquellas asociadas a guerras y batallas. Este sesgo, que puede denominarse *científico*, aparece en los estudiantes universitarios, ya que evalúan de manera más positiva a las figuras que representan la paz y los avances científicos (Zubieta y Barreiro, 2014). Sobresalen más figuras

3. Íd.

como Albert Einstein, Charles Darwin, Karl Marx, Sigmund Freud y Jean Piaget, y en el ámbito argentino, Favaloro es a quien se evalúa más positivamente.[4]

HÉROES Y VILLANOS EN LA HISTORIA

Los personajes históricos simbolizan y encarnan culturas políticas nacionales específicas, por lo que se verifica que hay poca universalidad en la percepción de las figuras históricas en el mundo. Sin embargo, hay un alto consenso respecto de la valoración positiva que se hace de personajes científicos, como Einstein o Isaac Newton, así como de grandes figuras humanitarias, como la Madre Teresa, Mahatma Gandhi o Martin Luther King. Los científicos encarnan valores como la búsqueda de la verdad, mientras que las figuras humanitarias simbolizan la defensa de los derechos humanos y la resistencia no violenta al imperialismo, el colonialismo o el racismo (Hanke *et al.*, 2015). Como contraparte, personajes como Hitler, Bush y Bin Laden, seguidos por Saddam Hussein y Stalin reciben evaluaciones muy negativas (Liu *et al.*, 2005).

La comparación de las figuras mencionadas en treinta y cinco países comprueba este patrón de *héroes* encarnados en científicos y en personajes religiosos y humanitarios asociados a la paz, prácticamente no tocados por la polémica política. Sobre ellos no parece haber controversia a lo largo de las culturas. Sin embargo, Hussein, Bin Laden y Stalin, los *villanos*, sí revelan un disenso cultural, aunque no hay duda acerca de la figura de Hitler, quien en todas las sociedades analizadas aparece como el personaje peor evaluado, convirtiéndose en el mayor de los villanos (Hanke *et al.*, 2015).

En los estudios realizados en el contexto argentino, las personas manifiestan sentimientos positivos hacia Aristóteles, la Madre Teresa, Leonardo da Vinci, Einstein, Freud, Gandhi, Luther King y Nelson Mandela, reuniendo a humanistas, genios y defensores de derechos humanos en el conjunto de los *héroes* de la historia universal. Los sentimientos negativos se expresan respecto de Bin Laden, Bush, Hitler, Mussolini, Stalin y Margaret Thatcher, todos líderes políticos relacionados con conflictos bélicos de los siglos XX y XXI y que conforman a los *villanos* de la historia universal (Sosa *et al.*, 2015b; Sosa, Delfino y Zubieta, 2014a y 2014b).

4. Fernández, Omar, «Representaciones sociales de la historia argentina y universal: un estudio con estudiantes de Psicología», tesis de maestría en Psicología Social Comunitaria, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2015.

Respecto de la historia argentina, los héroes aparecen representados en valoraciones positivas hacia figuras como el médico cardiocirujano Favaloro y los líderes políticos del periodo fundacional (San Martín, Belgrano y Domingo F. Sarmiento), mientras que los *villanos* se personifican en los expresidentes Roca, Eduardo Duhalde, Menem, De la Rúa y el expresidente de facto Videla (Sosa *et al.*, 2015a).

CALAMIDADES, PROGRESO Y RESISTENCIA A LA OPRESIÓN

Al estudiar los eventos de la historia universal mencionados por personas de treinta países, Liu y otros investigadores encuentran que estos pueden agruparse, básicamente, en tres grupos (Liu *et al.*, 2012). El primero refiere a las *calamidades históricas* e incluye las dos guerras mundiales, las bombas atómicas, la Guerra de Vietnam, atentados terroristas como los del 11-S (Torres Gemelas), la Guerra Fría, el conflicto palestino-israelí, la Guerra de Irak (2005), el tsunami asiático (2004), el calentamiento global, el Holocausto y la Gran Depresión (década de 1930). Se encuentran aquí tanto eventos realizados por el hombre como por la naturaleza, intencionales y no, abarcando las catástrofes de las guerras, los colapsos económicos, los genocidios y el terrorismo. El otro grupo de eventos refiere al *progreso histórico* y está compuesto por sucesos tecnológicos y políticos relacionados con el avance de la civilización en tiempos recientes. Aparecen aquí la era digital (computadoras, internet), la llegada del hombre a la Luna o los viajes espaciales, la creación o evolución de la humanidad, la Revolución industrial, la creación de la Unión Europea y la fundación de las Naciones Unidas. Finalmente, están los eventos que refieren a la *resistencia a la opresión histórica,* también denominados como la *lucha por los derechos humanos*, donde se alude a la guerra civil española y a la guerra de la independencia norteamericana, la abolición de la esclavitud (siglo XIX), el Renacimiento (siglo XV), la caída del Muro de Berlín (o caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) y los procesos de descolonización.

En los estudios realizados en el ámbito argentino en relación a la historia universal, todos los eventos y personajes evaluados por las personas de forma negativa pueden incluirse en la categoría de calamidades históricas, como es el caso de las dos guerras mundiales, las bombas atómicas, la Guerra de Vietnam, la caída de las Torres Gemelas, la Guerra Fría, el nazismo y la Gran Depresión. Mientras que todos los eventos y personajes con evaluación positiva se relacionan con las categorías de progreso histórico o resistencia a la opresión. Dentro del progreso histórico surge la Revolución industrial, la era digital, la llegada del hombre a la Luna,

desarrollos tecnológicos y descubrimientos médicos-científicos y la creación o evolución de la humanidad. Como resistencia a la opresión histórica aparecen la abolición de la esclavitud, la caída del Muro de Berlín (o caída de la URSS) y los procesos de descolonización. Asimismo, Jesús, el nacimiento del cristianismo y el papa Juan Pablo II (Delfino, Sosa y Zubieta, 2014; Delfino, Zubieta, y Sosa, 2014).[5]

Si bien se observa cierto acuerdo general a lo largo de las culturas respecto a cuáles eventos constituyen calamidades históricas, es menos claro cuáles implican progreso histórico. Los sucesos incluidos en el agrupamiento de progreso histórico son principalmente de origen occidental, por lo que es comprensible que en sociedades no occidentales surjan menciones y opiniones distintas. También, la resistencia a la opresión sería un concepto más compartido en las sociedades occidentales, en comparación con las no occidentales.

Moscovici (1988) plantea que las representaciones sociales pueden ser ampliamente compartidas cuando presentan un alto grado de consenso entre los miembros de un grupo (*hegemónicas*); o ser contradictorias en las distintas poblaciones, es decir, surgir entre grupos que atraviesan situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes (*polémicas*).

El descubrimiento de América, que como se dijo integra las evocaciones de personas de distintos países dando cuenta del *sesgo eurocéntrico* y que en Latinoamérica se combina además con el *sociocentrismo*, abre a su vez el debate al observar su anclaje en posicionamientos diferenciales de las personas en función de sus creencias. Quienes dicen ser practicantes católicos lo mencionan como la llegada del cristianismo y la evangelización, mientras que quienes se manifiestan no practicantes de ninguna religión lo evocan como un fenómeno de colonización. Por otra parte, las personas que manifiestan una orientación política de derecha lo valoran más positivamente, mientras que aquellas que expresan una preferencia hacia la izquierda lo evalúan de una manera más negativa (Zubieta y Barreiro, 2014).

Al considerar la importancia que las personas le atribuyen a la religión, su nivel de nacionalismo y la ideología política, se observa un consenso en la adjudicación de emociones positivas a personajes referentes de la ciencia, el arte, la filosofía y la promoción de la paz, como es el caso de la Madre Teresa, Einstein, Gandhi, Luther King y Mandela (Sosa *et al.*, 2015b; Sosa,

5. Íd.

Delfino y Zubieta, 2014a). El disenso aparece en los personajes referidos a la política y la religión, siendo la orientación política de derecha o izquierda lo que más hace variar los sentimientos. Las personas tendientes más hacia la derecha les otorgan mayor importancia a personajes religiosos, como Martín Lutero, Jesucristo, la Madre Teresa y el papa Juan Pablo II, y a personajes políticos, como Mussolini, Bush y John F. Kennedy. A su vez, reciben una valoración particular dos líderes políticos referentes de la Revolución cubana: el personaje del Che Guevara es valorado por todos los grupos como un héroe de la historia universal, a excepción de quienes le otorgan importancia a la religión en sus vidas y se ubican en el centro del espectro ideológico político. De manera similar, Fidel Castro es valorado positivamente por los grupos de izquierda y negativamente por los grupos de derecha y los religiosos de centro (Sosa *et al.*, 2015b; Sosa, Delfino y Zubieta, 2014b).

Por otro lado, algunos personajes de la historia universal y nacional parecen no presentar controversias. Hitler es una figura no controversial; es evaluado de manera altamente negativa tanto por hombres como por mujeres, aunque el nazismo recibe una peor evaluación por parte de ellas, y la importancia de la religión en la vida de la persona y su posicionamiento ideológico no marcan diferencias respecto a este personaje, que es el más mencionado. Al nivel de la historia argentina, esto se observa en la figura de Videla.

René Favaloro tampoco surge como controversial, pero en este caso por buenas razones. Y aparece junto al jugador de fútbol Maradona, tanto en la historia universal como nacional, denotando la fuerte presencia que tienen estos dos personajes en la representación social de la historia para el colectivo analizado. Sin embargo, los sentimientos que despierta Favaloro son en ambos casos (a nivel mundial y a nivel nacional) superiores respecto de Maradona, a la hora de hacer hincapié en los valores que se intentan expresar a través de las figuras. Se refuerza, en el caso del cardiocirujano, la función expresiva de valores de este personaje. Por otro lado, y de manera esperable, Jesús es más valorado por los sujetos que manifiestan tener una religión. Las diferencias observadas en este mismo estudio en términos de posicionamiento ideológico permiten ver el disenso en relación a determinados personajes. Freud y, de manera esperable, el Che son evaluados con sentimientos positivos por los estudiantes que se posicionan ideológicamente más hacia la izquierda, mientras que Bush y Mussolini, por los estudiantes que se ubican ideológicamente más hacia la derecha.[6]

6. Íd.

DILEMAS HISTÓRICOS Y REPRESENTACIÓN

En el marco de la epistemología del sentido común, las representaciones sociales se proveen como herramientas que le permiten al individuo actuar como un *sabio aficionado* y, al igual que hace el científico con las teorías, describir, clasificar y explicar su realidad cotidiana. En este proceso, los objetos de discutibilidad social (Moscovici, 1979), que interpelan la identidad, como la historia y el pasado, deben familiarizarse, objetivarse en hechos y figuras, anclarse en creencias y prácticas, como la religión o la ideología. En la memoria en grupo, o colectiva, se juegan los conflictos que se reflejan en representaciones sociales controvertidas (Moscovici, 1988).

A través del consenso y el disenso, se organizan plantillas cognitivas (Wertsch, 2007) en las que se sintetizan los dilemas históricos imponiendo una trama que se estructura en personajes buenos y malos, en eventos calamitosos o liberadores, con atribuciones sesgadas condicionadas por circunstancias específicas. Moscovici (1979) habla de polifasia cognitiva para dar cuenta de la adecuación de los sistemas cognitivos a situaciones sociales.

Analizar la memoria colectiva como conjunto de representaciones del pasado que orientan a los individuos en el aquí y ahora, y en la planificación de un futuro conjunto, no intenta ser un análisis histórico o una crítica histórica, sino indagar en imágenes y creencias compartidas sobre sucesos y personajes históricamente relevantes. Como indican Pennebaker, Páez y Deschamps (2006), se trata de una *memoria semánticamente ingenua* de la historia mundial, que se concretiza a través de personajes y eventos ampliamente reconocidos por el grupo, y que se legitima otorgando temporalidad mediante la imposición de una estructura narrativa.

La estructura narrativa se asienta en una hegemonía de la historia europea y occidental, que se verifica en el consenso transcultural de los eventos y figuras que los individuos eligen para hablar del pasado del mundo, ubicados en una *recencia temporal* que los sitúa en años y siglos recientes (XIX y XX) y traccionados por el *dominio violento* (Liu y Hilton, 2005), en el que las guerras y las revoluciones aparecen como los hechos más relevantes del último milenio (Páez *et al.*, 2007). Se trata de política y guerra, y de un guión en el que la *nostalgia* se hace ver a través de *una positividad a largo plazo*.

La memoria colectiva negocia el recuerdo y el olvido, lo glorioso y lo vergonzoso, de forma que:

> [...] los próceres ganan estatura y pierden barriga, ganan altura moral y pierden humanidad, y el colectivo se muestra en el pasado con una altura de miras que nos hace ahora sentir el impulso de imitar sus grandezas, mien-

> tras que piadosamente nos olvidamos de sus pecados. La memoria es engañosa, pero gracias a su capacidad de olvido, a su poder de maquillaje de lo ya pasado, nos permite imaginar futuros mejores (Carretero, Rosa y González, 2006: 23).

Los actos de recordar están en función del presente, de lo que se quiere hacer o se quiere que se haga, por lo que es menos importante la exactitud y más relevante que la representación se asemeje lo más posible a lo que sucedió en el pasado (Liu y Hilton, 2005). De esta manera, el recuerdo debe servir para los propósitos de la acción presente, así como también el olvido, aquello que no es digno de ser registrado, lo que no resulta memorable, por irrelevante, doloroso o incómodo. Los componentes de los sucesos de un mismo tiempo son recordados y olvidados diferencialmente por unos y otros grupos, por lo que surgen disputas por la memoria e incluso pugnas por el control de la memoria colectiva (Rosa, 2006).

La narrativa se ve facilitada al poder marcar un comienzo, mostrar un desarrollo y llegar a un final determinado (Liu y László, 2007). Las guerras proveen de mayor impersonalidad, exhiben un desarrollo lento y tienen un tinte dramático que hace a los actores fácilmente identificables en buenos y malos. Por eso el consenso en héroes y villanos de la historia permite a los individuos expresar los valores y las aspiraciones humanas, enmarcados en eventos cuya función es enseñar lecciones (Liu y Hilton, 2005).

Se obtienen así narraciones en las que Hitler y el nazismo no aparecen como hechos controversiales por *malas razones* en la historia del mundo, al igual que Videla y la última dictadura militar en Argentina. El *patrón bélico* se ratifica en la contundencia de aparición de la Segunda y Primera Guerra Mundial en la historia universal, combinándose con la Guerra de Malvinas en las personas de Argentina y con la aparición, con evaluación negativa, de la figura de Tatcher.

Las *buenas razones* surgen con la Madre Teresa, Gandhi o Luther King, junto con la abolición de la esclavitud, el voto femenino o la vuelta de la democracia en Argentina en 1983. En el contexto nacional se enfatiza la *nostalgia*, remitiendo a personajes de la Independencia, como San Martín y Belgrano, y hay un *sesgo de recencia* en la figura de Favaloro, que sobresale entre políticos y presidentes contemporáneos.

En esta trama de la historia argentina, a las *calamidades* de la última dictadura militar y la Guerra de las Malvinas se le suma la crisis económica, política y social de 2001, como un hecho significativo que las personas perciben como un cambio relevante a largo plazo en sus vidas. Las luchas por la independencia y la vuelta de la democracia en 1983 equilibran y se refuerzan como hitos fundacionales, expresando *luchas contra la opresión*.

Por último, el descubrimiento de América aparece tanto a la hora de hablar de la historia universal como de la argentina, dando cuenta de su lugar clave al momento de contar *de dónde se viene*. Su evocación es una necesidad de identidad que lo ubica como elemento estructurador fundamental, en principio consensual, pero que abre la controversia en términos de conquista y colonización versus cristianismo y evangelización, o civilización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreiro, Alicia *et al.*

2012 «Representaciones sociales de la historia: personajes relevantes en una muestra de civiles y militares argentinos», en *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, pp. 48-51. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-072/600.pdf> [consulta: 29 de septiembre de 2017].

Barreiro, Alicia; Sosa, Fernanda y Zubieta, Elena

2012 «Representaciones sociales de la historia argentina: valoración de los eventos considerados más relevantes», en *Acta del XIV Congreso Argentino de Psicología «Los malestares de la época»*, Salta, Colegio Profesional de Psicólogos de Salta. Disponible en: <http://www.fepra.org.ar/docs/Actas_XIV_Congreso.pdf> [consulta: 20 de septiembre de 2017].

Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (comps.)

2006 *Enseñanza de la historia y memoria colectiva,* Buenos Aires, Paidós.

Cejas, Lisandro; Fernández, Omar y Sosa, Fernanda

2014 «Representaciones sociales de la historia: eventos relevantes en estudiantes de psicología de Argentina», en *Anais da 12a Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Coloquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*, San Pablo, Fundação Carlos Chagas, pp. 1883-1893.

Delfino, Gisela; Zubieta, Elena y Sosa, Fernanda

2014 «Social Representations of World History: Events Relevance and Aroused Feelings in an Argentinian Sample», en *Anais da 12a Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Coloquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*, San Pablo, Fundação Carlos Chagas, pp. 1894-1903.

Delfino, Gisela; Sosa, Fernanda y Zubieta, Elena

2014 «Representaciones sociales de la historia: evaluación e importancia atribuida a los eventos de la historia universal», en *VI Congreso Marplatense de Psicología. La psicología como promotora de derechos: Hacia la interdisciplinariedad de las prácticas en los escenarios actuales*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, s/p.

Fernández, Omar *et al.*

2015 «Memoria colectiva e historia universal: figuras relevantes en estudiantes de psicología», en *Anuario de Investigaciones*, vol. 21, nº 1, pp. 135- 142. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v21n1/v21n1a12.pdf> [consulta: 12 de septiembre de 2017].

Fernández, Omar; Cejas, Lisandro y Sosa, Fernanda

2013 «Memoria colectiva y representaciones sociales de la historia en estudiantes de psicología», en *Memorias del V Congreso Internacional en Investigación y Práctica Profesional en Psicología,* Buenos Aires, Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, pp. 114-117.

Fernández, Omar; Sosa, Fernanda y Zubieta, Elena

2015 «Memoria colectiva y posicionamientos diferenciales: figuras de la historia argentina en estudiantes de psicología», en *Anuario de Investigaciones*, vol. 22, nº 1, pp. 197-206. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v22n1/v22n1a19.pdf> [consulta: 10 de septiembre de 2017].

Halbwachs, Maurice

2004 *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hanke, Katja *et al.*

2015 «Dreaming of our Global Humanity with Barbarians at the Gates: New Methods for Examining Heroes and Villains of World History across Cultures», en *Plos One*, vol. 10, nº 2, pp. 1-21.

Hass, Valerie y Jodelet, Denise

2000 «La mémoire, ses aspects sociaux et collectifs», en Roussiau, Nicolas (ed.), *Psychologie sociale*, París, In Press, pp. 121–134.

Liu, James *et al.*

2005 «Social Representations of Events and People in World History across Twelve Cultures», en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 36, nº 2, pp.171-191.

2012 «Cross-Cultural Dimensions of Meaning in the Evaluation of Events in World History? Perceptions of Historical Calamities and Progress in Cross-Cultural Data from Thirty Societies», en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 43, nº 2, pp. 251-272.

Liu, James y Hilton, Denis
2005 «How the Past Weighs on the Present: Social Representations of History and their Role in Identity Politics», en *British Journal of Social Psychology*, vol. 44, nº 4, pp. 537-556.

Liu, James y László, János
2007 «A Narrative Theory of History and Identity», en Moloney, Gail y Walker, Iain, *Social Representations and Identity. Content, Process, and Power*, Nueva York, Palgrave Macmillan.

Moscovici, Serge
1979 *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
1988 «Notes towards a Description of Social Representations», en *European Journal of Social Psychology,* vol. 18, nº 3, pp. 211-250. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Serge_Moscovici/publication/227778646_Notes_Towards_a_Description_of_Social_Representation/links/542ac6ce0cf29bbc1269e175/Notes-Towards-a-Description-of-Social-Representation.pdf> [consulta: 15 de agosto de 2017].

Páez, Darío *et al.*
2007 «Representaciones sociales de la historia: estudios y aplicación a sociedades con un pasado traumático», en Morales, José *et al.* (coords.), *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 717-739.

Pennebaker, James; Páez, Darío y Deschamps, Jean-Claude
2006 «The Social Psychology of History», en *Psicología Política*, nº 32, pp. 15-32. Disponible en: <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N32-2.pdf> [consulta: 1 de octubre de 2017].

Pérez, Juan
2004 «Las representaciones sociales», en PÁez, Darío *et al.* (coords.), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación, pp. 443-454.

Rosa, Alberto
2006 «Recordar, describir y explicar el pasado: ¿Qué, cómo, y para el futuro de quién?», en Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva,* Buenos Aires, Paidós, pp. 41-51.

Sosa, Fernanda *et al.*

2013 «Representaciones sociales de la historia: creencias, sentimientos e importancia de figuras de la historia argentina», en *Anuario de Investigaciones*, vol. 20, nº 1, pp. 241-250. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v20n1/v20n1a24.pdf> [consulta: 10 de septiembre de 2017].

2015a «Representaciones sociales de la historia argentina: figuras importantes y sentimientos suscitados», en *Actas del Seminario Internacional «Construcción del conocimiento social. Aportes de la psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales»*, Flacso Argentina-Universidad Autónoma de Madrid, p. 89. Disponible en: <http://www.maestriapsicog.org.ar/wp-content/uploads/2015/04/Actas-Seminario_Construccion_del-Conocimiento-Social-ISBN.pdf> [consulta: 25 de agosto de 2017].

2015b «Representaciones sociales de los personajes de la historia universal. Posicionamientos diferenciales en función de la ideología, religiosidad y nacionalismo en población general argentina», en *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, nº 1, pp. 47-62. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/45494/61936> [consulta: 20 de septiembre de 2017].

Sosa, Fernanda; Delfino, Gisela y Zubieta, Elena

2014a «Memoria colectiva: personajes de la historia universal según posicionamientos diferenciales y valores», en *VI Congreso Marplatense de Psicología. La psicología como promotora de derechos: Hacia la interdisciplinariedad de las prácticas en los escenarios actuales*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.

2014b «Differential Positioning in the Character of Universal History: A General Population Study of Argentina», en *Anais da 12a Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Coloquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*, San Pablo, Fundação Carlos Chagas, pp. 1913-1923.

Wertsch, James

2007 «Collective Memory», en Valsiner, Jaan y Rosa, Alberto (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 645-660.

Zubieta, Elena y Barreiro, Alicia

2014 «Memoria colectiva y representaciones sociales de la historia. Un estudio preliminar con estudiantes universitarios argentinos», en Zubieta, Elena; Valencia, José Francisco y Delfino, Gisela Isabel (eds.), *Psicología social y política. Procesos teóricos y estudios aplicados*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 589-610.

Tercera parte

Prejuicio y discriminación: estudios empíricos sobre las relaciones entre los grupos sociales

CAPÍTULO 11

Estudios sobre el prejuicio hacia diferentes grupos sociales

Joaquín Ungaretti y Mariela Müller

POR QUÉ ESTUDIAR EL PREJUICIO

El prejuicio y la discriminación son fenómenos que repercuten negativamente en múltiples esferas de la vida cotidiana de las personas, ya sea en términos de la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos disponibles, ya sea en su autoestima o en sus niveles de motivación o ya sea en el grado de compromiso que establecen con el funcionamiento de la sociedad en general. Además, basta con la percepción de la existencia de desigualdades en una sociedad para que emerjan mayores niveles de prejuicio y discriminación entre sus miembros. Por lo tanto, el establecimiento, promoción y mantenimiento de la igualdad social y el respeto de los derechos humanos dependen, en buena medida, de la comprensión de cómo las personas piensan a los otros en su vida cotidiana (Tileaga, 2015). Si bien las leyes, la prestación directa de servicios y el otorgamiento de recursos pueden ayudar a corregir las desigualdades existentes en una sociedad, no pueden por sí mismos lidiar con las actitudes sociales que dan origen al prejuicio y a la discriminación (Gattino y Tartaglia, 2015).

Por otra parte, las intervenciones que se realizan generalmente están orientadas solo al abordaje de algunos aspectos de esta problemática (p. ej., defensa de los derechos, asesoramiento para efectuar denuncias por discriminación), ignorando otros ejes fundamentales para erradicarla. Más aún, se suele no tener en cuenta que en ocasiones son los medios de comunicación y los políticos quienes promueven la emergencia de nuevos objetos y formas de prejuicio, al identificar supuestas amenazas por parte de ciertos grupos sociales. Por ejemplo, cuando algunos grupos de inmigrantes son

señalados en sus discursos como culpables de la inseguridad y el desempleo o cuando los movimientos que abogan por la libertad en la elección sexual son considerados amenazas para las instituciones tradicionales, tales como el matrimonio. Asimismo, los grupos sociales objetos de prejuicio y discriminación parecen cambiar más rápidamente que las leyes que intentan protegerlos (Vaes *et al.*, 2015).

Específicamente, en el contexto argentino, el prejuicio y la discriminación no fueron considerados una problemática que necesitaba regulación legal hasta la sanción de la Ley Antidiscriminatoria 23592 (1988). A partir de ese momento, comenzaron a tomarse medidas con el objetivo de prevenir estos fenómenos, entre las que se destaca la creación del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi). Sin embargo, a pesar de los avances en materia de prevención del prejuicio y la discriminación, durante el año 2014 se recibieron 2.336 denuncias por discriminación en Argentina (9,6 por ciento más que en 2013), siendo el Área Metropolitana de Buenos Aires el sector más afectado (Inadi, 2014). Además, el 85 por ciento de la sociedad argentina reconoce la discriminación como una problemática social y destaca que los inmigrantes de países limítrofes (71 por ciento), los pueblos indígenas (54 por ciento) y las mujeres (43 por ciento) constituyen los grupos más vulnerables (ibíd.).

En particular, con respecto al grupo de inmigrantes, de acuerdo con el Censo Nacional de 2010, Argentina cuenta con una población total de aproximadamente 40.000.000 de personas, 1.800.000 (4,5 por ciento) de las cuales nacieron en el extranjero. Los niños y niñas menores de dieciocho años nacidos en otros países suman aproximadamente 180.000. Gran parte de ellos conforma el total de 10.000.000 de niños y niñas que asisten en la actualidad al nivel inicial, primario o secundario, sosteniendo la histórica presencia de niños y niñas migrantes en la escuela argentina. Estas cifras indican no solo que el prejuicio y la discriminación hacia diferentes colectivos sociales continúan vigentes en el país, sino que, además, es en el contexto educativo en donde tiene lugar buena parte de las relaciones entre los miembros de diferentes grupos sociales.

Con el objetivo de avanzar en la comprensión de este fenómeno y en las posibilidades de pensar estrategias de intervención para reducirlo, en este capítulo se abordarán, en primer lugar, los principales períodos histórico-conceptuales en la comprensión teórica del prejuicio desde una perspectiva psicológica, para centrarse luego en los resultados de los estudios más relevantes sobre este fenómeno, realizados tanto a nivel internacional como en el contexto argentino. Por último, se presentarán las principales estrategias de intervención que en la actualidad gozan de un amplio consenso para actuar educativamente en el sentido de la reducción de este complejo fenómeno social.

EL ESTUDIO DEL PREJUICIO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

El estudio científico del prejuicio y la discriminación como temática propia de la psicología surge alrededor de 1920. Anteriormente, el prejuicio no había sido considerado como una problemática social y, menos aún, como un fenómeno susceptible de ser abordado científicamente. Por el contrario, las actitudes negativas entre los grupos eran consideradas como respuestas naturales e inevitables frente a las diferencias entre ellos. Luego de que se comenzara a considerar al prejuicio como objeto de estudio de la psicología, la manera en que se fue conceptualizado fue variando a lo largo del tiempo. Así, surgieron diferentes propuestas para su abordaje que dominaron la investigación científica durante ciertos períodos. De acuerdo con la propuesta de John Duckitt (1992), las teorías dominantes en los distintos períodos, que se mencionarán a continuación, no reemplazan a las anteriores, sino que arrojan luz sobre nuevos aspectos de este fenómeno de acuerdo a las demandas y necesidades propias de cada contexto histórico particular (ibíd.).

De la teoría de la raza a la conceptualización psicológica del prejuicio

Durante el siglo XIX y principios del siglo XX, la discriminación racial no era considerada por los científicos como una problemática social. Por el contrario, las actitudes de rechazo y de superioridad eran aceptadas como algo natural e inevitable (Haller, 1971). Desde un punto de vista histórico, podría decirse que el colonialismo europeo y la esclavitud en América creaban un contexto donde la «raza blanca» era considerada como superior al resto y, por lo tanto, se justificaba el dominio sobre y la sumisión de quienes no pertenecían a ella. En este marco, el interés de los investigadores radicaba en fundamentar esa superioridad, dando lugar a diversas *teorías de la raza* que dominaron el pensamiento científico de la época y explicaron tales diferencias en términos de limitación intelectual, retraso evolutivo y/o excesos sexuales.

A partir de la década de 1920, la concepción del prejuicio cambió radicalmente y lo que hasta ese entonces era pensado en términos de diferencias intelectuales comenzó a ser considerado como el resultado de *actitudes prejuiciosas* irracionales (Samelson, 1978). Este notorio cambio en el modo de pensar el prejuicio puede ser comprendido como producto del interés que dos grandes procesos históricos, ocurridos luego de la Primera Guerra Mundial, generaron en los intelectuales y científicos de la época. Tales

procesos históricos fueron, por un lado, la emergencia en los Estados Unidos de América de movimientos que abogaban por los derechos civiles de las personas de «raza negra» y, por otro, movimientos en el continente europeo que desafiaban el dominio colonial que «los blancos» ejercían sobre las demás «razas».

En este marco, Floyd Allport (1924) fue el primer psicólogo social en brindar una respuesta al fenómeno de la discriminación racial, negando la existencia de diferencias en las capacidades intelectuales según la raza y, en consecuencia, rechazando que a partir de ellas se justifiquen las actitudes negativas hacia las minorías. De esta manera, el foco de atención de los estudios psicológicos viró hacia la causa de las actitudes raciales negativas, es decir, al intento de proporcionar respuestas a su origen, considerándolas injustas e infundadas. Así, surge el término *prejuicio*, proporcionando un marco conceptual para denominar a las actitudes intergrupales negativas consideradas absolutamente irracionales y falaces.

De los procesos psicodinámicos a la estructura de personalidad

Desde el psicoanálisis, el prejuicio fue pensado como el resultado de procesos psicológicos universales llamados *mecanismos de defensa* (Aviram, 2009). Estos procesos operan de manera inconsciente, canalizando las tensiones que surgen entre la personalidad y el mundo exterior, a través de la emergencia del prejuicio hacia colectivos minoritarios utilizados como chivos expiatorios (negros, pobres, extranjeros, etc.). La universalidad de estos procesos explicaría la omnipresencia de los prejuicios, mientras que su función defensiva inconsciente sería la base de su irracionalidad y rigidez. Estos conceptos proveyeron explicaciones razonables a la gran extensión del prejuicio en diversas partes del mundo y a sus expresiones más extremas, como los linchamientos públicos (Hovland y Sears, 1940). Si bien el enfoque psicodinámico fue una plataforma de estudio que impulsó un cambio de perspectiva para el estudio del prejuicio en una época en que la que ese fenómeno requería de una respuesta más específica, las investigaciones desarrolladas no ofrecieron resultados claros que permitieran verificar sus principales supuestos teóricos (p. ej., Allport y Kramer, 1946; Morse y Allport, 1952).

El impacto nefasto de la Segunda Guerra Mundial produjo un notable cambio dentro del paradigma psicodinámico, ya que el genocidio masivo antisemita justificado por la ideología racista nazi no podía ser explicado en términos universales, es decir, como un proceso psicológico normal

característico de todos los seres humanos. En este sentido, surgió un nuevo marco para pensar el prejuicio; pues se trataría del resultado de la saliencia de ciertas *estructuras de personalidad particulares* que constituyen la base para la adhesión a ideologías políticas extremas que promueven este tipo de fenómenos discriminatorios (Milner, 1981). Desde este enfoque, se planteó que los nazis y sus líderes compartirían una estructura de personalidad perturbada y patológica, que los haría particularmente susceptibles a manifestar alguna de las diferentes formas de prejuicio. Esta propuesta, plasmada en la *teoría de la personalidad autoritaria* (Adorno *et al.*, 1950), fue uno de los desarrollos principales en este período e inauguró una nueva perspectiva para el estudio del prejuicio, al postular que existe una dimensión de la personalidad que determina el grado en que los individuos serán propensos a adoptar ideologías autoritarias, así como también a desarrollar actitudes prejuiciosas y etnocéntricas. Tales personalidades se construyen en el seno de familias cuyos estilos de crianza son duros, punitivos, represivos y autoritarios, viéndose reforzadas, a su vez, por ideologías políticas y ambientes sociales con características similares.

De la psicología individual a las nuevas formas de prejuicio

Uno de los marcos interpretativos con mayor trascendencia para el estudio del prejuicio, que surge como una alternativa al enfoque psicoanalítico, es el desarrollado por Gordon Allport (1954). El autor planteó la necesidad de buscar las causas del prejuicio en factores intraindividuales, al definirlo como: «una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por formar parte de un grupo» (Allport, 1954: 9). Desde esta perspectiva, el prejuicio ya no es pensado como la consecuencia de estructuras de personalidad patológicas, sino como producto de un proceso cognitivo básico y común a todos los seres humanos: *el pensamiento categorial.* Allport plantea: «La mente humana debe pensar con la ayuda de categorías [...]. Una vez formadas, las categorías son la base para el prejuzgar normal. Nosotros no podemos evitar este proceso. La vida ordenada depende de ello» (íbíd: 20). En este sentido, el pensamiento categorial es constitutivo del modo en que las personas comprenden su entorno social (Etchezahar, Ungaretti y Brussino, en este libro). No obstante, esta nueva conceptualización reestableció el carácter universal del prejuicio, dado que, si bien pensar en categorías resulta necesario e inevitable para simplificar cognitivamente un entorno social complejo, también favorece la emergencia y el sostenimiento del prejuicio.

A partir de esta conceptualización, Richard Ashmore (1970) sugiere que el prejuicio podría comprenderse a partir de tres componentes fundamentales: 1) una actitud, 2) una orientación negativa y 3) un fenómeno intergrupal. Por su parte, los desarrollos teóricos y los estudios empíricos sobre las actitudes, entendidas como una tendencia a realizar una evaluación positiva o negativa de un objeto, fueron evolucionando desde una concepción unidimensional de las mismas –«el afecto por o en contra de un objeto psicológico» (Thurstone, 1931: 261)–, pasando por modelos bidimensionales, que consideran también el componente cognitivo además del afectivo, hasta concluir con desarrollos que las consideran en base a un modelo tridimensional: 1) sentimientos acerca del objeto actitudinal (dimensión afectiva), 2) pensamientos acerca del objeto (dimensión cognitiva) y 3) disposición comportamental hacia el objeto (dimensión connativa o comportamental) (Ajzen y Fishbein, 1980; Duckitt, 1992). No obstante, en la actualidad, aún continúa esta discusión y algunos autores sostienen que el componente afectivo es el elemento más importante para la comprensión del prejuicio (Duckitt, 1992; Fazio *et al.*, 1995; Wittenbrink, 2004), mientras que otros afirman que las cogniciones y las creencias sobre un objeto social son las que influyen en las evaluaciones afectivas. Desde esta última perspectiva, se considera que el prejuicio es influenciado en gran medida por los *estereotipos*, comprendidos como el componente cognitivo de las actitudes (Devine, 1989). Específicamente, los estereotipos tienen su origen en el proceso de categorización social (Banaji y Greenwald, 1994; Devine, 1989) y expresan las creencias sobre las características, atributos y comportamientos de los miembros de un grupo social particular (Hamilton y Sherman, 1994).

Retomando la segunda característica que plantea Ashmore (1970), según la cual el prejuicio consiste en una orientación negativa, diferentes autores coinciden en señalar que, si bien las evaluaciones que se realizan sobre los grupos generalmente tienden a ser negativas (Akrami, Ekehammar y Araya, 2006; Allport, 1954; Devine, 1989), en algunos casos también pueden ser positivas, como ocurre con las nuevas formas de prejuicio, que serán desarrolladas más adelante en este capítulo.

En cuanto a la consideración del prejuicio como un fenómeno intergrupal, dirigido a colectivos juzgados diferentes e inferiores al propio, esta ha sido crucial para el desarrollo de diferentes teorías acerca de su origen (Adorno *et al.*, 1950; Sherif, 1966; Tajfel y Turner, 1979). Sin embargo, algunos resultados de estudios empíricos muestran que las actitudes negativas no se encuentran dirigidas necesariamente hacia un grupo diferente del propio, sino que, en algunas ocasiones, pueden dirigirse hacia el grupo de pertenencia del individuo (p. ej., Glick y Fiske, 1996; Jost y Burgess, 2000; Sibley, Overall y Duckitt, 2007). Por ejemplo, en un estudio realizado por

Nilanjana Dasgupta (2004), se puso de manifiesto que los miembros de grupos sociales desfavorecidos mostraban actitudes negativas hacia su propio grupo y positivas hacia grupos de alto estatus social. A partir de estas consideraciones y atendiendo a los hallazgos empíricos recientes, John Dovidio y otros autores (Dovido *et al.*, 2010: 7) sostienen que, en la actualidad, «la clave del prejuicio no puede ser la antipatía o sentimiento negativo, sino la desigualdad social». Este postulado produce un cambio en el estudio y la comprensión del prejuicio. El interés de los investigadores ya no se dirige a estudiar si dicho fenómeno se expresa a través de un sentimiento negativo o positivo hacia los miembros de otro grupo, sino que su función es el sostenimiento de un grupo en una posición de privilegio en detrimento de otro (Glick y Fiske, 2001; Jost y Banaji, 1994; Sidanius y Pratto, 2004; Tajfel y Turner, 1979). Desde esta perspectiva, la negatividad hacia un grupo social no basta para ser considerada una actitud prejuiciosa, excepto que otro grupo sea tenido en alta estima o reciba una evaluación más favorable.

Paralelamente a este cambio en la concepción del prejuicio, a partir de la década de 1980 los estudios comenzaron a poner de manifiesto una aparente reducción de las actitudes negativas hacia los grupos sociales minoritarios. Sin embargo, investigaciones en diversas partes del mundo demostraron que el prejuicio no se ha reducido, tal como se señaló en la introducción de este capítulo, sino que sus formas de expresión se han modificado (Frey y Gaertner, 1986). De este modo, surgió la necesidad de contemplar no solo las formas tradicionales, hostiles y manifiestas de este fenómeno, sino también aquellas menos evidentes y mejor adaptadas a los valores modernos de tolerancia y no discriminación que los sistemas democráticos promueven (Navas, 1997; Pettigrew y Meertens, 1995; Etchezahar, Ungaretti y Brussino, en este libro; Etchezahar, en este libro). En esa línea, Thomas Pettigrew y Roel Meertens (1995) diferenciaron los conceptos de *prejuicio sutil* y *prejuicio manifiesto*. Para los autores, la modalidad manifiesta del prejuicio hace referencia a todas aquellas formas de expresión directa y hostil de actitudes negativas hacia los miembros de grupos minoritarios, a través de sentimientos de amenaza y rechazo, así como también mediante la negación a establecer un contacto íntimo con sus miembros. Por su parte, el prejuicio sutil se expresa a través de modalidades indirectas, distantes y mejor adaptadas socialmente, que se infieren a partir de: la defensa de los valores tradicionales del propio grupo, junto a la idea de que los otros grupos no los estarían respetando; la exageración de las diferencias culturales para justificar la posición inferior de los miembros de grupos sociales en desventaja; y la negación de emociones positivas hacia sus miembros, por lo tanto, se considera que la no demostración de afectos positivos hacia ciertos grupos, representa en sí misma una actitud negativa.

ESTUDIOS ACTUALES SOBRE EL PREJUICIO

Investigaciones acerca del prejuicio como un fenómeno generalizado

A partir de los trabajos de Allport (1954) acerca del prejuicio como producto del pensamiento categorial, se asumió que se trata de un fenómeno generalizado. Dicho de otro modo, los individuos prejuiciosos hacia un determinado grupo minoritario (p. ej., homosexuales) suelen serlo también hacia otros (p. ej., inmigrantes) (Brandt y Reyna, 2011; Henry y Pratto, 2010). Una de las principales demostraciones de la existencia de una tendencia generalizada detrás de las respuestas prejuiciosas de los individuos fue provista por Eugene Hartley (1946), quien solicitó a un grupo de sujetos que indicaran sus sentimientos hacia treinta y dos grupos étnicos reales y hacia tres grupos ficticios (p. ej., pirineos). El autor encontró que los sentimientos suscitados por los primeros eran muy similares entre sí, pero también lo eran aquellos provocados por los segundos. En otras palabras, observó que los individuos que manifestaban actitudes negativas hacia los grupos conocidos también lo hacían frente a los grupos que no existían. Estos hallazgos permitieron dar sustento al supuesto referido a que algunas personas traen consigo una tendencia a expresar actitudes negativas hacia cualquier grupo social que se presente como diferente del propio, independientemente de sus características particulares. Hallazgos similares fueron identificados en estudios que revelaron que los sujetos presentaban elevados niveles de prejuicio hacia múltiples grupos sociales con características diferentes entre sí, tales como homosexuales, mujeres, grupos étnicos particulares, ancianos, discapacitados e inmigrantes (Akrami, Ekehammar y Bergh, 2011; Bierly, 1985; Ekehammar *et al.*, 2004).

No obstante, distintas investigaciones realizadas en el marco de la psicología social, criticaron aquellos estudios y señalaron que, si bien el prejuicio es generalizado, no se dirige hacia cualquier grupo de manera indistinta, sino que apunta solo hacia aquellos grupos sociales que comparten ciertas características. Por ejemplo, en un trabajo pionero (Sibley y Duckitt, 2008), se observó que las personas que presentaban elevados niveles de prejuicio hacia grupos sociales amenazantes de los valores tradicionales del propio grupo, percibidos como «peligrosos» (p. ej., vendedores de droga, criminales, exconvictos), no necesariamente eran prejuiciosos hacia grupos sociales percibidos como «derogados» (p. ej., obesos, discapacitados, inmigrantes) o «disidentes» (p. ej., feministas, prostitutas, gays) y viceversa.

En esta línea, se llevó a cabo un estudio para indagar los niveles de prejuicio hacia distintos grupos presentes en el contexto argentino (Ungaretti, Etchezahar y Brussino, 2015). Al igual que lo observado en la investigación

anterior, se puso de manifiesto que los individuos con elevados niveles de prejuicio hacia grupos sociales percibidos como «peligrosos» (p. ej., vendedores de drogas, barrabravas, piqueteros), no se expresaban de la misma manera respecto de los miembros de grupos percibidos como «derogados» (p. ej., obesos, pacientes psiquiátricos, ancianos, amas de casa) o «disidentes», categoría de los grupos que son percibidos como amenazantes de los valores tradicionales de la mayoría y que, a su vez, reclaman por sus derechos (p. ej., gays, travestis, abortistas, ateos y prostitutas).

Investigaciones sobre las nuevas formas de prejuicio

Luego de que comenzaran a considerarse no solo las formas tradicionales, hostiles y manifiestas del prejuicio, sino también aquellas maneras más sutiles y aceptadas socialmente, se realizaron numerosos estudios en diversas muestras y contextos (Pettigrew y Meertens, 1995; Cárdenas *et al.*, 2007; Quiles del Castillo *et al.*, 2003). Particularmente, en el contexto argentino, con el objetivo de analizar el prejuicio sutil y manifiesto hacia diferentes grupos sociales minoritarios, tales como inmigrantes de origen boliviano[1] e indígenas.[2] Para la evaluación del prejuicio hacia ambos grupos, se adaptaron los ítems provenientes de la escala de prejuicio sutil y manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995), creada para evaluar las actitudes hacia inmigrantes africanos en el contexto europeo. En primer lugar, en el estudio sobre el prejuicio hacia inmigrantes de origen boliviano, participaron 431 estudiantes universitarios residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con edades entre dieciocho y cuarenta y cinco años. El 38,75 por ciento eran hombres y el 60,25 por ciento, mujeres. Por su parte, en el estudio sobre el prejuicio hacia población indígena, se trabajó con una muestra de adultos residentes en una localidad del sur de la Provincia de

1. El estudio que se referencia sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos es «Autoritarismo, dominancia e ideología política en el prejuicio hacia inmigrantes bolivianos», realizado por Edgardo Etchezahar, Joaquín Ungaretti y Silvina Brussino y presentado como comunicación libre en el I Congreso Nacional de Psicología «Psicología, Formación y Compromiso Social», realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, los días 14, 15 y 16 de mayo de 2015.

2. Respecto al prejucio sutil y manifiesto hacia indígenas se referencian los resultados de «Análisis de la escala de prejuicio sutil y manifiesto hacia indígenas», de Joaquín Ungaretti, Edgardo Etchezahar y Alicia Barreiro, presentado como póster en el I Congreso Nacional de Psicología «Psicología, Formación y Compromiso Social», realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 14, 15 y 16 de mayo de 2015.

Buenos Aires, en donde habita una comunidad mapuche en la actualidad en proceso de comunalización. Específicamente, en este estudio participaron 249 personas (57,2 por ciento mujeres y 42,8 por ciento hombres), con edades entre dieciocho y cuarenta y un años. En ambos estudios, los datos fueron recolectados a través de un instrumento de evaluación de índole autoadministrable, asegurando el anonimato de los participantes y la confidencialidad de sus respuestas. Los sujetos fueron invitados a participar de forma voluntaria, se les solicitó su consentimiento y se les informó que datos derivados de la investigación se utilizarían con fines exclusivamente académico-científicos.

En líneas generales, los resultados de ambos estudios revelaron la presencia de elevados niveles de prejuicio hacia los grupos sociales considerados, principalmente bajo la modalidad de expresión sutil. Esto indica que el porcentaje de acuerdo fue mayor frente a aquellas afirmaciones concernientes a las diferencias culturales entre los grupos minoritarios evaluados y el grupo de pertenecia de quienes participaron del estudio. No obstante, también se visualizaron notorios niveles de acuerdo con algunas afirmaciones que evalúan el prejuicio manifiesto y, lo que resulta igualmente llamativo, el sostenimiento de una posición neutra (ni acuerdo ni desacuerdo) frente a tales enunciados. Por ejemplo, al indagar el prejuicio manifiesto hacia población indígena, se pudo observar que frente al enunciado: «Hay muchos indígenas a los que solamente les importa el pasado para obtener beneficios en el presente», el 17 por ciento de los participantes estuvo de acuerdo; el 36, en desacuerdo y el 47 no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo. Este último indicador implica la existencia de una gran cantidad de individuos que se muestran indiferentes o no toman posición frente a una afirmación que ubica a los indígenas en un rol abusivo de los recursos del Estado. Algo similar ocurre al analizar las respuestas al ítem: «Si los indígenas se esforzaran más, podrían vivir como el resto de los ciudadanos argentinos», un 33 por ciento de los participantes estuvo de acuerdo; un 30, en desacuerdo y, nuevamente, un 37, se mantuvo en una posición neutral. Si se tiene en cuenta el contenido de aquel enunciado, pareciera ser que el 70 por ciento de los participantes del estudio al menos no niega que: a) los indígenas no se esfuerzan lo suficiente; b) el control de su situación depende exclusivamente de sí mismos, negando la situación de marginalidad, exclusión social e invisibilización en que la mayoría de las comunidades indígenas han estado sumergidas en las últimas décadas.

Este patrón de respuestas se observa también, pero en menor medida, al analizar el prejuicio manifiesto hacia inmigrantes de origen boliviano, ya que frente a afirmaciones del tipo: «Los inmigrantes bolivianos son tan honestos y confiables como el resto de los argentinos», si bien la mayoría (59 por ciento) está de acuerdo y solo unos pocos (11 por ciento) disienten,

un 30 por ciento evita pronunciarse a favor o en contra de tal sentencia. Análogamente, cuando se presenta la afirmación: «La mayoría de los inmigrantes bolivianos que recibe algún tipo de ayuda social o económica no la necesitan y podrían vivir sin ella si quisieran», de nuevo se observa que pese a que la mayoría está en desacuerdo (52 por ciento) y solo una pequeña parte coincide (15 por ciento), el 33 por ciento se mantiene en una posición neutral. Estas cifras parecen indicar que si bien el prejuicio manifiesto se expresa con mayor intensidad hacia indígenas que hacia los inmigrantes de origen boliviano, una gran proporción de los individuos se mantiene en una posición neutral. En este sentido, si se tienen en cuenta los estudios llevados a cabo por diferentes autores en el marco de la psicología social (Milgram, 1963; Zimbardo, 1969), esta posición puede cambiar con rapidez hacia actitudes abiertamente negativas como producto de los diferentes procesos de influencia social a los que puede estar sometido un individuo (conformidad y obediencia).

En lo que respecta al prejuicio sutil, se observa que el porcentaje de sujetos dispuestos a expresar sus actitudes de manera indirecta y distante aumenta considerablemente. Por ejemplo, en el caso de los indígenas, frente a la afirmación: «Los indígenas son muy diferentes al resto de los ciudadanos argentinos en sus hábitos de higiene», solo el 23 por ciento estuvo en desacuerdo; el 31, fue neutral y el 45, estuvo de acuerdo. Lo mismo sucede con la afirmación: «Los indígenas que viven en nuestro país enseñan a sus hijos valores y costumbres diferentes a aquellos necesarios para ser exitosos en nuestra sociedad», el 31 por ciento se pronunció disidente; otro 31, se mantuvo neutral y un 38, acordó con la afirmación. Desde el punto de vista de las relaciones intergrupales, la demostración empírica de que efectivamente buena parte de los individuos tienden a percibir notorias diferencias en términos de hábitos, pautas de socialización y desarrollo cultural entre los grupos, permitiría explicar la exclusión social que padecen en nuestro contexto los pueblos originarios, así como también la invisibilización del reclamo por sus derechos.

Por otro lado, al analizar el prejuicio sutil hacia inmigrantes bolivianos, se observó que la mayor parte de la muestra estuvo de acuerdo (42 por ciento) con la afirmación: «Los inmigrantes bolivianos son muy diferentes de los argentinos en su forma de hablar y comunicarse con los demás», el 26 por ciento se mantuvo en una posición neutral y el 32, estuvo en desacuerdo. Algo similar sucede al analizar la afirmación: «Los inmigrantes bolivianos se diferencian mucho de los argentinos en sus creenias y prácticas religiosas»; solo el 23 por ciento disintió, el 34, acordó y el 43, prefirió mantenerse en una posición neutral. En las restantes afirmaciones para la evaluación del prejuicio sutil hacia bolivianos se mantuvieron porcentajes similares, predominando el posicionamiento neutral incluso en afirmaciones que

hablan de notorias diferencias en las prácticas sexuales (61 por ciento neutral) o de incumplimiento de normas de convivencia (42 por ciento neutral). Al igual que sucede con el prejuicio sutil hacia los pueblos originarios, la prevalencia de acuerdo frente a afirmaciones que destacan exageradas diferencias culturales entre los grupos permitiría explicar los conflictos intergrupales que se producen, por ejemplo, cuando los miembros de la comunidad boliviana en Argentina reclaman por sus derechos y exigen igualdad de condiciones en términos de acceso a los sistemas públicos de salud y educación, entre otros.

Los resultados expuestos revelan que, aunque en el último tiempo haya asumido formas más sutiles, el prejuicio continúa siendo una una problemática social, ya sea en su forma de expresión tradicional y manifiesta (rechazo y oposición al contacto social) o en su forma sutil (defensa de valores tradicionales, exageración de las diferencias culturales y negación de emociones positivas). En ambos casos, se trata de relaciones conflictivas y de rechazo entre diferentes grupos sociales que coexisten en una misma sociedad y que deben ser tratadas de manera integral con el objetivo de lograr una sociedad más justa e igualitaria.

CONTRIBUCIONES PARA LA REDUCCIÓN DE LOS NIVELES DE PREJUICIO

En el marco de la psicología, las teorías predominantes para la reducción de los niveles de prejuicio entre los miembros de grupos sociales en conflicto pueden agruparse en dos grandes ejes. El primero se basa en la *teoría del contacto intergrupal* (Allport, 1954), que sostiene que la relación con otros grupos puede contribuir a la reducción de las actitudes negativas y promover la inclusión. El segundo incluye a las *perspectivas educativas antisesgo* (Paluck y Green, 2009), que afirman que la exposición educativa a información sobre otros grupos desafía y transforma la forma de pensar sobre ellos. Esto último supone que el contacto no es suficiente y que las personas tienen que ser reeducadas para dejar atrás sus supuestos sobre los atributos y características de los miembros de un determinado grupo social y cambiar sus actitudes. Ambos enfoques no siempre son independientes, ya que la mayoría de las intervenciones diseñadas para promover la integración entre distintos grupos sociales suelen superponer y combinar el contacto con estrategias educativas directas.

La hipótesis del contacto formulada por Allport (1954) afirma que la interacción entre los miembros de diferentes grupos facilitaría la reducción de los prejuicios. Para el autor, esto es posible si se cumplen ciertas condiciones durante el contacto: que ambos grupos tengan el mismo estatus y poder, que

se puedan establecer objetivos comunes y que, en caso de ser transgredidas las normas de interacción establecidas previamente, las sanciones propuestas por las autoridades se cumplan. La noción de que las experiencias positivas con los miembros de otro grupo social son capaces de contrarrestar las percepciones y estereotipos negativos puede parecer un enfoque basado en el sentido común, sin embargo, la hipótesis del contacto fue el origen de la mayoría de las teorías subsiguientes sobre la reducción del prejuicio.

Diferentes estudios realizados con niños indican que el contacto ha demostrado tener efectos positivos en la reducción de la ansiedad entre los grupos y en el aumento de la empatía entre los miembros de grupos en conflicto. Además, Thomas Pettigrew y Linda Tropp (2006) encontraron que cuanto mayor es el grado de contacto intergrupal, menores son los niveles de prejuicio y visceversa. Por su parte, Gordon Hodson (2011) concluyó que los individuos con elevados niveles de prejuicio se beneficiarán más por los efectos del contacto intergrupal que las personas más tolerantes. El autor denominó a este fenómeno *efecto techo*: las personas que ya presentan actitudes favorables hacia otros grupos tienen menos margen para su transformación que quienes presentan mayores niveles de prejuicio. Estos hallazgos permiten destacar la importancia de evaluar previamente quiénes son los sujetos más necesitados de intervención y considerarlos a la hora de diseñar, implementar y evaluar las intervenciones, dado que de lo contrario se podrían obtener resultados nulos. Para ello, Pettigrew (1998) sugiere que las personas destinatarias de la intervención tienen que pensar la reducción del prejuicio como un objetivo deseado y señala que es necesario tener en cuenta un criterio adicional a las condiciones del contacto propuestas por Allport (1954): el contacto debe ser prolongado o resultará ineficaz para la reducción del prejuicio.

Sin embargo, incluso el contacto prolongado no siempre conduce al desarrollo de relaciones positivas entre los grupos y a la reducción de las actitudes prejuiciosas. Según Dominic Abrams (2010), incluso en colegios con diversidad étnica, los niños tienden a vincularse en mayor medida con los miembros de su mismo grupo. Esto se refleja aún más en las relaciones entre hombres y mujeres, donde se observa que elevados niveles de contacto no necesariamente eliminan la existencia de estereotipos de género o discriminación sexual (Etchezahar, en este libro). Pettigrew (1998), señala que buena parte de las actitudes negativas de hombres hacia mujeres se debe a las modificaciones que históricamente se han producido en los roles de género tradicionales. Por lo tanto, para incrementar la eficacia de las intervenciones basadas en la teoría del contacto intergrupal, no basta con tener en cuenta la calidad del contacto, sino también el contexto sociohistórico donde tiene lugar y las relaciones de poder entre los miembros de los grupos en conflicto.

Teniendo en cuenta las mencionadas limitaciones de la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), en algunos casos puede ser necesario desafiar los prejuicios de forma deliberada, aunque dicha acción requiere de mucho cuidado y no necesariamente de una intervención directa. En esta línea, Kurt Lewin (1947) considera que a través de un proceso de reeducación se pueden desafiar las percepciones arraigadas en los individuos, así como sus estereotipos y valores. El autor sostuvo que el primer paso para establecer el cambio se logra a través de un proceso de autoexaminación, de confrontación activa con las propias percepciones y las de los demás, así como a través de la participación activa en la resolución de problemas y la voluntad de exponerse al examen empírico de las propias ideas y concepciones. Lewin destaca que estos procesos se ven favorecidos en un ambiente grupal, siempre y cuando se cumplan determinadas condiciones: la interacción debe darse en un ambiente informal, ser voluntaria y que la gente sienta libertad de expresar sus puntos de vista en un entorno seguro.

Las estrategias educativas que pueden implementarse para ello son diversas. Por ejemplo, los programas de aprendizaje cooperativo son, posiblemente, las intervenciones más extendidas en las escuelas para generar un impacto positivo en las relaciones entre los grupos que conviven en ellas (Paluck y Green, 2009). Además, otros esfuerzos educativos para reducir el prejuicio que han demostrado resultados positivos desde esta perspectiva incluyen el desarrollo de estrategias para aumentar los niveles de empatía, la toma de perspectiva y el contacto imaginado con los miembros de un determinado grupo social (Abrams, 2010). En este sentido, el prejuicio puede ser combatido enseñando a las personas estrategias para cuestionar sus suposiciones sobre el mundo que les rodea, poniendo énfasis en que el pensamiento crítico es la antítesis del pensamiento prejuicioso (Walsh, 1988). Pensar críticamente, aprender sobre la historia y discutir temas sensibles son algunos de los puntos clave que emergen de la literatura sobre la reducción del prejuicio a través de la educación.

A partir de lo expuesto, se destaca que prevenir el prejuicio mediante la educación resulta fundamental para el establecimiento y consolidación de una sociedad tolerante y pacífica, a la vez que aporta beneficios individuales a nivel cognitivo al facilitar el cuestionamiento de las generalizaciones infundadas (Hughes *et al.*, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, Dominic
2010 *Processes of Prejudice: Theory, Evidence and Intervention*, Manchester, Equality and Human Rights Commission. Disponible en: <https://www.

equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-56-processes-of-prejudice-theory-evidence-and-intervention.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Adorno, Theodor *et al.*
1950 *The Authoritarian Personality*, Nueva York, Harper & Brothers [trad. cast.: *La personalidad autoritaria*, Buenos Aires, Proyección, 1965].

Ajzen, Icek y Fishbein, Martin
1980 *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Akrami, Nazar; Ekehammar, Bo y Araya, Tadesse
2006 «Category and Stereotype Activation Revisited», en *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 47, nº 6, pp. 513-522.

Akrami, Nazar; Ekehammar, Bo y Bergh, Robin
2011 «Generalized Prejudice: Common and Specific Components», en *Psychological Science*, vol. 22, nº 1, pp. 57-59. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/49635120_Generalized_Prejudice_Common_and_Specific_Components> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Allport, Floyd
1924 *Social Psychology,* Boston, Houghton y Miffin.

Allport, Gordon
1954 *The Nature of Prejudice*, Reading, Addition-Wesley [trad. cast.: *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires, Eudeba, 1962].

Allport, Gordon y Kramer, Bernard
1946 «Some Roots of Prejudice», en *The Journal of Psychology*, vol. 22, nº 1, pp. 9-39.

Ashmore, Richard
1970 «Prejudice: Causes and Cures», en Collins, Barry E. (ed.), *Social Psychology: Social Influence, Attitude Change, Group Processes, and Prejudice*, Reading, Addison-Wesley, pp. 245-339.

Aviram, Ron
2009 *The Relational Origins of Prejudice*, Lanham, Jason Aronson.

Banaji, Mahzarin y Greenwald, Anthony
1994 «Implicit Stereotyping and Prejudice. In the Psychology of Prejudice», en *The Ontario Symposium,* vol. 7, pp. 55-76. Disponible en: <http://www.people.fas.harvard.edu/~banaji/research/publications/articles/1994_Banaji_MPZanna.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Bierly, Margaret
1985 «Prejudice Toward Contemporary Outgroups as a Generalized Attitude», en *Journal of Applied Social Psychology,* vol. 15, nº 2, pp. 189–199.

Brandt, Mark, y Reyna, Chistine
2011 «Stereotypes as Attributions», en Simon, Eleanor (ed.), *Psychology of Stereotypes*, Hauppauge, Nova Science Publishers, pp. 47-80

Cárdenas, Manuel *et al.*
2007 «Las nuevas formas de prejuicio y sus instrumentos de medida», en *Revista de Psicología*, vol. 16, nº 1, pp. 69-95. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26416103> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Dasgupta, Nilanjana
2004 «Implicit Ingroup Favoritism, Outgroup Favoritism, and Their Behavioral Manifestations», en *Social Justice Research*, vol. 17, nº 2, pp. 143-169.

Devine, Patricia
1989 «Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components», en *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 56, nº 1, pp. 5-18. Disponible en: <http://web.comhem.se/u52239948/08/devine89.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Dovidio, John *et al.*
2010 «Prejudice, Stereotyping, and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview», en íd. (eds.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, Thousand Oaks, Sage, pp. 3-28.

Duckitt, John
1992 «Psychology and Prejudice. A Historical Analysis and Integrative Framework», en *American Psychologist,* vol. 47, nº 10, pp. 1182-1193.

Ekehammar, Bo *et al.*
2004 «What Matters Most to Prejudice: Big Five Personality, Social Dominance Orientation, or Right-Wing Authoritarianism?», en *European Journal of Personality,* vol. 18, nº 6, pp. 463–482.

Fazio, Russell *et al.*

1995 «Variability in Automatic Activation as an Unobtrusive Measure of Racial Attitudes: A bona fide pipeline?», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, nº 6, pp. 1013-1027.

Frey, David y Gaertner, Samuel

1986 «Helping and the Avoidance of Inappropriate Interracial Behavior: A Strategy that Perpetuates a Nonprejudiced Self-Image», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 50, nº 6, pp. 1083-1090.

Gattino, Silvia y Tartaglia, Stefano

2015 «The Effect of Television Viewing on Ethnic Prejudice against Immigrants: A Study in the Italian Context», en *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 44, pp. 46-52.

Glick, Peter y Fiske, Susan

1996 «The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, nº 3, pp. 491-512. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.9865&rep=rep1&type=pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

2001 «An Ambivalent Alliance: Hostile and Benevolent Sexism as Complementary Justifications for Gender Inequality», en *American Psychologist*, vol. 56, nº 2, pp. 109-118.

Haller, John

1971 *Outcasts from Evolution: Scientific Attitudes of Racial Inferiority: 1859-1900*, Urbana, University of Illinois Press.

Hamilton, David y Sherman, Jim

1994 «Stereotypes», en Wyer, Robert y Srull, Thomas (eds.), *Handbook of Social Cognition*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 1–68.

Hartley, Eugene

1946 *Problems in Prejudice,* Nueva York, Kings Crown.

Henry, P. J., y Pratto, Felicia

2010 «Power and Racism», en Guinote, Ana y Vescio, Theresa (eds.), *The Social Psychology of Power*, Nueva York, Guilford, pp. 341-362.

Hodson, Gordon

2011 «Do Ideologically Intolerant People Benefit from Intergroup Contact?», en *Current Directions in Psychological Science*, vol. 20, nº 3, pp. 154-159.

Hovland, Carl Iver y Sears, Robin

1940 «Minor Studies of Aggression: VI. Correlation of Lynchings with Economic Indices», en *The Journal of Psychology,* vol. 9, nº 2, pp. 301-310.

Hughes, Julie *et al.*

2015 «Emergence of Internal and External Motivations to Respond without Prejudice in White Children», en *Group Processes and Intergroup Relations*, vol. 19, nº 2, pp. 202-216.

Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi)

2014 *Mapa nacional de la discriminación 2014. Segunda serie de estadísticas sobre la discriminación en Argentina*, Buenos Aires, Inadi. Disponible en: <http://www.inadi.gob.ar/mapa-discriminacion/documentos/mapa-buenos-aires.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Jost, John y Banaji, Mahzarin

1994 «The Role of Stereotyping in System-Justification and the Production of False Consciousness», en *British Journal of Social Psychology*, vol. 33, nº 1, pp. 1-37. Disponible en: <http://www.people.fas.harvard.edu/~banaji/research/publications/articles/1994_Jost_BJSP.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Jost, John y Burgess, Diana

2000 «Attitudinal Ambivalence and the Conflict between Group and System Justification Motives in Low Status Groups», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 26, nº 3, pp. 293-305.

Lewin, Kurt

1947 «Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change», en *Human Relations,* vol. 1, nº 1, pp 5-41.

Milgram, Stanley

1963 «Behavioral Study of Obedience», en *The Journal of Abnormal and Social Psychology,* vol. 67, nº 4, pp. 371-378. Disponible en: <https://www.birdvilleschools.net/cms/lib/TX01000797/Centricity/Domain/1013/AP%20 Psychology/milgram.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Milner, David

1981 «Racial Prejudice», en Turner, John y Giles, Howard (eds.), *Intergroup Behaviour*, Oxford, Blackwell, pp.102-143.

Morse, Nancy y Allport, Floyd
1952 «The Causation of Anti-Semitism: An Investigation of Seven Hypotheses», en *The Journal of Psychology*, vol. 34, nº 2, pp. 197-233.

Navas, María Soledad
1997 «El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar», en *Revista de Psicología Social,* vol. 12, nº 2, pp. 201-237.

Paluck, Elizabeth y Green, Donald
2009 «Prejudice Reduction: What Do We Know? A Critical Look at Evidence from the Field and the Laboratory», en *Annual Review of Psychology,* vol. 60, pp. 339- 367.

Pettigrew, Thomas
1998 «Intergroup Contact Theory», en *Annual Review of Psychology*, vol. 49, nº 1, pp. 65-85.

Pettigrew, Thomas y Meertens, Roel
1995 «Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 25, nº 1, pp. 57-75.

Pettigrew, Thomas y Tropp, Linda
2006 «A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory», en *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 90, nº 5, pp. 751-783. Disponible en: <http://www.iaccp.org/sites/default/files/pettigrew_tropp_2006_contact_theory_0.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Quiles del Castillo, Nieves *et al.*
2003 «La medida de la homofobia manifesta y sutil», en *Psicothema*, vol. 15, nº 2, pp. 197-204. Disponible en: <http://www.psicothema.es/pdf/1045.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Samelson, Franz
1978 «From "Race Psychology" to "Studies in Prejudice": Some Observations on the Thematic Reversal in Social Psychology», en *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 14, nº 3, pp. 265-278.

Sherif, Muzafer
1966 *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*, Boston, Houghton Mifflin.

Sibley, Chris y Duckitt, John

2008 «Personality and Prejudice: A Meta-Analysis and Theoretical Review», en *Personality and Social Psychology Review,* vol. 12, nº 3, pp. 248-279.

Sibley, Chris; Overall, Nickola y Duckitt, John

2007 «When Women Become More Hostilely Sexist toward Their Gender: The System-Justifying Effect of Benevolent Sexism», en *Sex Roles*, vol. 57, nº 9-10, pp. 743-754.

Sidanius, John y Pratto, Felicia

2004 *Social Dominance Theory: A New Synthesis*, en Jost, John y Sidanius, John (eds.), *Political Psychology: Key Readings*, Nueva York, Psychology Press, pp. 315-332.

Tajfel, Henry y Turner, John

1979 «An Integrative Theory of Intergroup Conflict», en Austin, William y Worchel, Stephen (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterrey, Brooks Cole, pp. 33- 47.

Thurstone, Louis

1931 «The Measurement of Social Attitudes», en *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 26, nº 3, p. 249.

Tileaga, Cristian

2015 *The Nature of Prejudice: Society, Discrimination and Moral Exclusion*, Abingdon, Routledge.

Ungaretti, Joaquín; Etchezahar, Edgardo y Brussino, Silvina

2015 «La percepción de peligro y competencia como factores predictores del prejuicio hacia diferentes grupos sociales», en *Escritos de Psicología*, vol. 8, nº 1, pp. 30-37. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092015000100004> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Vaes, Jeroen *et al.*

2015 «Exposure to Politicized Media and Prejudice against Immigrants in Italy: Identifying its Impact and Psychological Mediators», en *Psicologia Sociale,* vol. 2, pp. 141-160.

Walsh, Debbie

1988 «Critical Thinking to Reduce Prejudice», en *Social Education*, vol. 52, nº 4, pp. 280-282.

Wittenbrink, Bernd
2004 «Ordinary Forms of Prejudice», en *Psychological Inquiry*, vol. 15, pp. 306-310. Disponible en: <http://faculty.chicagobooth.edu/bernd.wittenbrink/research/pdf/w04a.pdf> [consulta: 10 de septiembre de 2017].

Zimbardo, Philip
1969 «The Human Choice: Individuation, Reason, and Order Versus the Individuation, Impulse, and Chaos», en *Nebraska Symposium on Motivation,* vol. 17, pp. 237-307.

CAPÍTULO 12

El sexismo ambivalente y su estudio en adolescentes

Edgardo Etchezahar

LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO: UNA DEUDA PENDIENTE

Sin lugar a duda, uno de los mayores cambios a nivel mundial que caracterizó el siglo XX es la inclusión de la mujer en la vida social, política y económica, incorporándose a ámbitos que históricamente le habían sido negados. No obstante, aún resta un largo camino para alcanzar la igualdad entre los sexos, ya sea en el acceso a trabajos bien remunerados o en la condición jurídica y política (Glick y Fiske, 2001). Estas desigualdades de género pueden rastrearse a lo largo de toda la historia de la humanidad, aunque a principios del siglo XX emergieron diversos movimientos feministas que ejercieron presión para lograr un cambio a nivel social, político y jurídico (Glick *et al.*, 2000).

Desde una perspectiva psicológica, las desigualdades de género fueron inicialmente explicadas a partir del prejuicio sexista, comprendido como una generalización hostil, errónea e inflexible hacia un grupo social (Allport, 1954). Este prejuicio, al igual que otros (p. ej., etnocentrismo, racismo, clasismo), se cimienta y sostiene durante la socialización de un individuo, en la construcción de su identidad social (Tajfel, 1981; Etchezahar, Ungaretti y Brussino, en este libro).

Sin embargo, en las últimas décadas, se ha puesto de manifiesto cómo las formas sutiles o benevolentes de categorización cognitiva hacia la mujer pueden presentarse como una forma de discriminación encubierta (Glick y Fiske, 1996; McConaghy, 1999), aspecto que no había sido considerado anteriormente. Estas nuevas conceptualizaciones llevaron a una transformación en el modo de comprender el prejuicio sexista. En esta línea, Peter Glick y Susan Fiske (1996; Glick *et al.*, 2000) proponen la teoría del sexismo

ambivalente para explicar cómo el ser humano convive a nivel cognitivo con la superposición de dos conjuntos de creencias sexistas directamente relacionadas, de tipo hostiles (p. ej., poco inteligentes, histéricas, promiscuas) y de tipo benevolentes (p. ej., débiles, sensibles, frágiles). A diferencia de otras formas de prejuicio (p. ej., racismo, homofobia, etnocentrismo), el sexismo benevolente (p. ej., la caballerosidad) es aceptado socialmente y su consecuencia más grave es favorecer el sostenimiento de una ideología tradicional que perpetúa la desigualdad en los roles de género (Glick y Fiske, 2001; Expósito, Moya, y Glick, 1998). Este nuevo enfoque hacia el problema del prejuicio sexista permite explicar el sostenimiento de una ideología del rol de género desigual (p. ej., hombre proveedor, mujer cuidadora), debido a que las formas benevolentes del sexismo usualmente son comprendidas como comportamientos prosociales y no se las rechaza.

LA TEORÍA DEL SEXISMO AMBIVALENTE

Tradicionalmente el prejuicio sexista ha sido concebido desde una perspectiva psicológica como un reflejo de la hostilidad hacia las mujeres, dejando por fuera del plano de análisis un aspecto central del fenómeno: los sentimientos positivos hacia ellas. Este rasgo no es menor, debido a que los hombres y las mujeres han convivido desde que existe la humanidad, siendo muchas veces compañeros de la más íntima confianza, aunque el estudio del fenómeno siempre puso el énfasis en la hostilidad del hombre hacia la mujer (Glick y Fiske, 1996).

Es necesario, entonces, estudiar el sexismo como un constructo multidimensional, que abarca dos grupos de actitudes sexistas: la hostil y la benevolente (Glick y Fiske, 1996 y 2001). Por una parte, el sexismo hostil se amolda a la clásica definición de prejuicio propuesta por Allport, como «una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, que puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo» (Allport, 1954: 9) (Ungaretti, en este libro). Mientras que, por otra parte, de acuerdo con Glick y Fiske (1996), el sexismo benevolente se define como un conjunto de actitudes hacia las mujeres consideradas sexistas en cuanto restringen su accionar (es decir, determinando qué es correcto y qué no lo es), pero que muchas veces son experimentadas como positivas a nivel emocional por sus receptoras. Tales comportamientos, considerados como prosociales por parte de los hombres hacia las mujeres (p. ej., caballerosidad), implican considerarlas frágiles, débiles o sentimentales, entre otras cosas.

Esta forma de sexismo conlleva una serie de aspectos negativos para la mujer, debido a que sus fundamentos se asientan en estereotipos tradicionales, sirviendo al dominio masculino (p. ej., hombre proveedor-mujer cui-

dadora), y sus consecuencias son con frecuencia perjudiciales. Por ejemplo, este aspecto se refleja en el hecho de que una de las desigualdades más llamativas presentes en la mayoría de las sociedades occidentales es la menor presencia de mujeres en puestos de dirección en distintos ámbitos laborales y en organizaciones (Lupano Perugini y Castro Solano, 2011): si las mujeres son débiles, frágiles o sentimentales, entonces no pueden ocupar roles de liderazgo que impliquen frialdad y dureza.

LAS FUENTES DEL SEXISMO AMBIVALENTE

Como se ha desarrolado en el capítulo de Etchezahar, Ungaretti y Brussino, una de las principales críticas que ha recibido la teoría de la identidad social (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1986) ha sido no considerar las fuentes que facilitan el desarrollo de prácticas sexistas (Brown, 1995 y 2000; Turner, 1985). Por ejemplo, estudios sobre los estereotipos de género presentes en la mayoría de las sociedades actuales, realizados en un corte transversal, indican que mientras los hombres son percibidos como líderes, agresivos, fríos y manipuladores, las mujeres son consideradas como sumisas, débiles, delicadas y cálidas (Reyes Aguinaga, 1998). Sin embargo, las raíces de estas marcadas diferencias no han sido expuestas por los autores de la teoría de la identidad social. A modo de marco complementario, se ha explicado el origen de estas diferencias a partir de los desarrollos de la teoría del rol (Eagly, 1987), que señala que los diferentes roles que ocupan los individuos en la estructura social poseen un alto grado de determinación histórico-política y sostienen las relaciones intergrupales que favorecen la desigualdad social.

No obstante, según Glick y Fiske (1996 y 2001) estos marcos explicativos no han explorado a fondo las fuentes del sexismo y, en particular, sus formas benevolentes. Estos autores proponen una visión antropológica del fenómeno, que destaca que el patriarcado, es decir, el control de los hombres de las instituciones políticas, económicas y legales, es un factor prevalente en todas las culturas. Incluso señalan que es un tema de debate constante en materia antropológica si es posible hablar de matriarcados (Harris, 1991).

El predominio de sociedades o grupos sociales patriarcales puede justificarse a partir de:

- Factores ligados a la biología de la reproducción sexual que explican por qué las mujeres adquirieron un rol social asociado en su mayor parte a las tareas domésticas (el período de gestación del bebé humano dura nueve meses, durante los cuales la madre necesita cuidados especiales). Sumado a esto, las diferencias anatómicas de los sexos (mayor tamaño físico y fuerza en los hombres) precipitaron la

división tradicional del trabajo, en la que las mujeres se encuentran limitadas a los roles domésticos (Stockard y Johnson, 1992).

- Un conjunto de creencias asentadas sobre factores de orden biológico que consolida una tendencia de los hombres a tener una orientación a la dominancia social de las mujeres como resultado de la selección sexual (Pratto, Sidanius y Stallworth, 1993).

A diferencia de otras categorías grupales, la biología humana en materia de reproducción sexual crea una situación que es única y distinta de otras en las que los diversos grupos sociales se encuentren distantes entre sí. Como señalaron Marcia Guttentag y Paul Secord (1983), la reproducción sexual da a la mujer un *poder diádico* (poder que se deriva de las dependencias en las relaciones de dos personas), que obliga a los hombres a confiar en ellas como cuidadoras de los niños y, en general, para la satisfacción de la sexualidad. Además, los hombres pueden tratar de satisfacer sus necesidades de intimidad psicológica con las mujeres (Berscheid, Snyder y Omoto, 1989; Derlega *et al.*, 1985), quizás debido a que estas no son tan fáciles de cumplir con otros hombres que, por lo general, son competidores por el estatus y los recursos (Harris, 1991). Evidencias transculturales a nivel histórico analizadas por Guttentag y Secord (1983) muestran que, dentro de las sociedades patriarcales, el poder diádico de las mujeres se refleja en una forma particular de la ideología social: actitudes de protección hacia las mujeres, reverenciadas por el papel de esposas y madres, junto a una idealización de la mujer como objeto de amor romántico. Estas son precisamente las actitudes que caracterizan al sexismo benevolente (Reyes Aguinaga, 1998).

El grado de sexismo hostil, en comparación con el sexismo benevolente, puede variar ampliamente entre las sociedades (desde aquellas donde las mujeres son tratadas como esclavas a aquellas donde son dominadas por una ideología de la caballerosidad), dependiendo de factores tales como la proporción de sexos (Guttentag y Secord, 1983). Sin embargo, el equilibrio de poder entre los sexos suele ser complejo, lo cual se refleja en la coexistencia de un poder masculino estructural (Reyes Aguinaga, 1998) y un poder femenino diádico (Harris, 1991; Stockard y Johnson, 1992). Además, a pesar de que el sexismo benevolente sugiere una visión positivamente subjetiva de la mujer, comparte supuestos comunes con creencias sexistas hostiles, como por ejemplo que las mujeres deben cumplir de manera restrictiva roles domésticos, siendo consideradas como el sexo *débil*. De hecho, tanto el sexismo hostil como el benevolente funcionan como formas de justificación del poder estructural de los hombres. Creencias sexistas hostiles, como la incompetencia de las mujeres en los roles de liderazgo, implican considerarlas no aptas para ejercer el poder sobre las instituciones económicas, legales y políticas, mientras que el sexismo benevolente proporciona estereotipos que confinan

a las mujeres a los roles domésticos. Ideologías similares (p. ej., la «superioridad del hombre blanco») se han utilizado en el pasado para justificar el colonialismo y la esclavitud (Tajfel, 1969). Al igual que el sexismo hostil y benevolente, estas ideologías dividen a los grupos sociales, dejando a uno en desventaja para su explotación por parte de otro dominante. Para ejercer un poder estructural se construyen categorías benevolentes sobre el grupo desfavorecido (p. ej., es necesario cuidar de ellos), que permiten a los miembros del grupo dominante justificar su explotación del grupo dominado (ibíd.).

En este sentido, las formas benevolentes del sexismo pueden ser utilizadas para legitimar de manera indirecta las formas hostiles (p. ej., pensar que las mujeres son más amables, dulces y comprensivas, por eso deben encargarse del cuidado de los hijos) (Reyes Aguinaga, 1998). A pesar de que ideologías como la de la «superioridad del hombre blanco» parezcan arcaicas en la actualidad, la visión del hombre como protector y proveedor sigue ofreciendo una imagen positiva que refuerza sutilmente las diferentes formas de dominio sobre las mujeres (Nadler y Morrow, 1959).

LOS COMPONENTES DEL SEXISMO AMBIVALENTE

Las formas hostiles y benevolentes del sexismo son observables a través de un conjunto de creencias hacia la mujer inherentemente ambivalentes, que pueden reflejarse en tres componentes: el paternalismo, la diferenciación de género y la heterosexualidad. Cada uno de los componentes cumple la función de justificar o explicar las condiciones subyacentes sociales y biológicas que caracterizan las relaciones entre los sexos. De acuerdo con Glick y Fiske (2001), en su conjunto, los tres componentes forman el núcleo de la teoría del sexismo ambivalente, el cual varía su significado de acuerdo a las formas hostiles y benevolentes del sexismo.

A continuación se desarrollará cada uno de estos componentes.

El paternalismo

El paternalismo se define como el comportamiento de una persona, organización o Estado que limita las libertades de un grupo por su propio bien (Dworkin, 2010). Esta definición conlleva una ambivalencia, ya que, por un lado, connota una dominación (la potestad de limitar la libertad: paternalismo dominante), mientras que, por otro, implica afecto y protección (por su propio bien: paternalismo protector).

Glick y Fiske (1996) denominaron como paternalismo dominante al grupo de creencias que justifica al patriarcado por considerar que las mujeres no

son totalmente competentes, legitimando, de esta manera, la necesidad de una figura masculina que ejerza el control. Por otra parte, el paternalismo protector, por lo general, coexiste con su homólogo dominante, debido a que los hombres dependen de las mujeres para que ocupen roles como el de esposa, madre o amante, razón por la que las mujeres deben ser amadas, apreciadas y protegidas. En este sentido, la conducta del hombre consecuente con estas creencias implica ocupar el rol de protector y proveedor de la mujer (Fiske, 2002).

El paternalismo dominante genera estereotipos acerca de la superioridad de los hombres sobre las mujeres en un conjunto de rasgos de estatus (p. ej., independencia, autosuficiencia, racionalidad) que conforman la dimensión social de competencia. La creencia complementaria según la cual los grupos subordinados no poseen estos rasgos da lugar al sexismo hostil (Glick y Fiske, 2001). Este último aspecto se agudiza en las relaciones grupales claramente competitivas, donde se manifiestan las diferencias de poder ya sea en el ámbito público o privado. Por ejemplo, en el primer caso, las mujeres experimentan más discriminación en el trabajo que los hombres; asimismo, en el segundo caso, los hombres son quienes toman las decisiones importantes en las parejas heterosexuales (Glick y Fiske, 1996). En este sentido, distintos estudios sobre el poder en los vínculos de pareja heterosexuales señalan que el paternalismo dominante es la norma en este tipo de relaciones (Brehm, 1992; Peplau, 1983).

Por otra parte, el hecho de que hombres y mujeres sean interdependientes en la sociedad y, por lo tanto, mantengan relaciones de cooperación, explica la existencia de otra forma de legitimar la superioridad masculina. La convergencia de los intereses del grupo dominante (hombres) con los del grupo subordinado (mujeres) ha generado una nueva ideología justificadora de la situación estructural, que no es hostil sino benevolente. Esta consiste en la caracterización del grupo subordinado como superior en la dimensión social afectiva (p. ej., confiable, comprensiva, sensible respecto a las necesidades de los demás) (Moya y Expósito, 2001). De esta manera, el paternalismo protector se evidencia en el rol de género masculino tradicional de proveedor y protector del hogar, de quien depende la mujer para mantener su estatus económico y social (Peplau, 1983; Tavris y Wade, 1984).

Las diferencias complementarias de género

Distintas culturas se basan en las diferencias físicas entre los sexos para categorizar diferencias sociales que se manifiestan como formas de la identidad de género (Harris, 1991; Stockard y Johnson, 1992). Esta es uno de los componentes centrales a la hora de construir la identidad de un individuo

(Maccoby, 1988), ya que las personas tienen más probabilidades de ser categorizadas por los demás sobre la base de su género, que por su raza, edad o rol social (Fiske, Haslam y Fiske, 1991; Stangor *et al.*, 1992).

En este sentido, la teoría de la identidad social (Tajfel, 1981) sugiere que la tendencia a establecer diferencias grupales será fuerte cuando la condición social esté ligada a la pertenencia al grupo, ayudando a crear ideologías que justifiquen esas distinciones de estatus. Al igual que el paternalismo dominante, la diferenciación complementaria de género es justificada a nivel social para sostenerse en el tiempo e incluso reforzarse, dado que, por ejemplo, solo los hombres son percibidos como competentes para liderar las principales instituciones sociales (Kilianski y Rudman, 1998). Asimismo, en la vida cotidiana de las parejas heterosexuales se genera una dependencia diádica de los hombres sobre las mujeres; se las define de acuerdo a su rol (como objetos románticos, esposas o madres) a partir de resaltar rasgos positivos (Eagly, 1987; Eagly y Mladinic, 1993; Peplau, 1983).

La diferenciación complementaria de género se establece cuando se caracteriza al hombre a partir de rasgos contrapuestos a los de la mujer, por ejemplo, en la división tradicional laboral entre los sexos los hombres son quienes trabajan fuera del hogar, mientras que las mujeres lo hacen en la casa (Kilianski y Rudman, 1998). Los atributos asociados a estas funciones y, por lo tanto, a cada sexo son vistos como complementarios. Esos rasgos estereotipados adjudicados a las mujeres complementarían aquello de lo cual carecen los hombres; por ejemplo, para justificar la elección de pareja ambos consideran que hallaron a su «media naranja», expresando de esta manera que *se sienten completos con el sexo opuesto* (Blaine, 2012).

De este modo, los roles convencionales de las mujeres complementan y cooperan con los de los hombres: el trabajo de ellas en la casa les permite a ellos centrarse en sus carreras profesionales (Glick *et al.*, 2000). Esta interdependencia de roles de género convencionales crea la actitud subjetivamente benevolente de diferenciación complementaria de género, una creencia basada en que las mujeres son el mejor sexo, pero solo en los roles de menor estatus. En este sentido, si los roles en juego son aquellos típicamente estereotipados como masculinos, la diferenciación complementaria de género adquiere su forma hostil, basada en la creencia de que, como grupo, las mujeres son inferiores a los hombres en dimensiones relacionadas con la competencia (Eagly, Wood y Diekman, 2000; Glick y Fiske, 1996).

La heterosexualidad

Según Glick y Fiske (1996 y 2001), la heterosexualidad es una de las fuentes más poderosas de la ambivalencia de los hombres hacia las mujeres.

Las relaciones amorosas heterosexuales son consideradas por ambos como una de las principales fuentes de felicidad en la vida (Berscheid y Peplau, 1983; Brehm, 1992) y como el tipo de vínculos de mayor intimidad (Berscheid, Snyder y Omoto, 1989). La motivación sexual de los hombres hacia las mujeres puede estar ligada a un deseo genuino de acercamiento psicológico, sin embargo, al ser una de las principales fuentes de los sentimientos de intimidad (Hatfield, 1988), las relaciones románticas entre hombres y mujeres también representan una de las causas centrales de la violencia hacia el género femenino (Unger y Crawford, 1992).

La dependencia diádica de los hombres con las mujeres crea una situación inusual: los miembros de un grupo más poderoso (hombres) dependen de los integrantes de un grupo subordinado (mujeres) para establecer una relación amorosa. En este sentido, las relaciones sexuales pueden ser utilizadas como uno de los principales recursos por el que las mujeres manipulan a los hombres (Zillmann y Weaver, 1989). Esto crea una vulnerabilidad que puede generar malestar en los hombres, lo cual se expresa con frecuencia en la literatura al caracterizar a las mujeres como manipuladoras y peligrosas, fenómeno que se ha denominado como hostilidad heterosexual (Glick y Fiske, 1996). Asimismo, la creencia de que las mujeres utilizan su atractivo sexual para dominar a los hombres se encuentra en la base de la hostilidad heterosexual hacia las mujeres (Check y Malamuth, 1985; Glick *et al.*, 2000).

La naturaleza de la ambivalencia sexista

De acuerdo con Glick y Fiske (1996 y 2001), el sexismo ambivalente se produce por la superposición del sexismo hostil y el sexismo benevolente en un mismo individuo. Ambas creencias sexistas se asociación positivamente: a mayores creencias de tipo hostil hacia la mujer, mayores creencias de tipo benevolentes y viceversa. Por el contrario, hasta el trabajo de Glick y Fiske (1996) se pensaba que ambos tipos de creencias eran típicamente contradictorias, es decir, que se asociaban de forma negativa o que no se encontraban relacionadas (Cacioppo y Bernston, 1994; Thompson, Zanna y Griffin, 1995).

De acuerdo a lo expuesto, si ambos tipos de sexismo se asocian positivamente, ¿por qué son llamados ambivalentes como si remitieran a dos aspectos diferentes? La respuesta que ofrecen Glick y Fiske (1996) a esta pregunta es que si bien ambos grupos de creencias se encuentran relacionados, tienen implicancias diferentes de acuerdo a las situaciones concretas que se pongan en juego para los individuos. En este sentido, se ha sugerido que distintas formas de ambivalencia remiten a la naturaleza multidimen-

sional de este tipo de actitudes (Eagly y Chaiken, 1993; Thompson, Zanna y Griffin, 1995). Por ejemplo, un hombre puede tener dos creencias contradictorias hacia las mujeres desde el punto de vista del investigador, sin embargo ambas pueden guardar absoluta coherencia para el individuo («las mujeres son todas histéricas» y «las mujeres son ideales para cuidar a los hijos»).

Otra razón por la cual los individuos pueden ser sexistas, y quizás uno de los pilares fundamentales para el sostenimiento de este tipo de prejuicios, es la predisposición de la mujer para aceptar la ambivalencia sin experimentar ninguna sensación de conflicto o tensión entre estas actitudes (Blaine, 2012). La adopción por parte de la mujer de roles tradicionales de género que complementan las expectativas paternalistas (p. ej., amas de casa o encargadas de la crianza de los niños) ha sido criticada arduamente por grupos feministas, que han enarbolado la bandera del igualitarismo en las relaciones de género. Sin embargo, aunque estos movimientos intenten promover la liberación de la mujer de ciertos roles sociales preestablecidos, la ideología del rol tradicional persiste en la mayoría de las mujeres (Deaux *et al.*, 1985; Taylor, 1981). De acuerdo con Glick y Fiske (1996 y 2001) un claro indicador de esta persistencia es la polarización con la que suele clasificarse a las mujeres (no solo por parte de los hombres, sino incluso por ellas mismas) como *santas* o *prostitutas*. De esta manera, la ambivalencia se manifiesta en construcciones discursivas como: «Se debe ser una dama en la calle, una reina en la cocina y una prostituta en la cama» (Marín Campos, 2011). Este tipo de afirmaciones combinan diversos roles estereotipados de género, cuyas categorías nucleares son: madre (p. ej., «nadie cocina como ella»), pareja (p. ej., «es una mujer fina, delicada») y prostituta (p. ej., «el sexo con ella es increíble»). Mediante la diferenciación de las mujeres en este tipo de categorías, los hombres pueden considerar que sus actitudes son coherentes (p. ej., preferir un tipo de mujer y no otro o elegir un tipo de relación con una mujer de acuerdo a la categoría en la que se la incluya), sin embargo, la naturaleza de la percepción de la mujer continúa siendo ambivalente.

Las mujeres pueden ser categorizadas por los hombres con estereotipos positivos y a la vez en negativos, generando mayor ambivalencia. Glick y Fiske (1996) ejemplifican este fenómeno refiriéndose a cuando un hombre sexista percibe a una mujer como *sexy*: es probable que convivan en él sentimientos encontrados, considerando a la mujer sexualmente atractiva por un lado, pero por otro creyéndola potencialmente peligrosa dado que puede utilizar su encanto para seducir a otros hombres. De este modo, la ambivalencia no se vivencia como conflictiva, aunque los diferentes estereotipos en los que se categorice a una mujer provoquen reacciones positivas y negativas de manera simultánea.

Uno de los puntos más conflictivos en el estudio del sexismo ambivalente, como se señaló con anterioridad, es el papel oculto que juega el sexismo benevolente en las diferencias de género. Incluso, su influencia es potenciada porque tanto los hombres como las mujeres generalmente no perciben las formas benevolentes del sexismo como prejuicio, sino que, por el contrario, muchas veces son reforzadas por el contexto social; pues son consideradas como conductas prosociales por excelencia en la elección de pareja heterosexual (Blaine, 2012).

INVESTIGACIONES SOBRE EL SEXISMO AMBIVALENTE

En Argentina se han desarrollado diferentes estudios que indagan el fenómeno del sexismo ambivalente y permiten describir algunos de los aspectos teóricos centrales. A continuación, se destacan tres puntos principales que se han evidenciado a nivel local.

Los hombres poseen mayores niveles de sexismo hostil que las mujeres, pero no hay diferencias en el sexismo benevolente

Trabajos realizados en Argentina sobre el sexismo ambivalente en estudiantes de colegios secundarios (Etchezahar, 2013 y 2014; Etchezahar y Ungaretti, 2014) dan cuenta de que los hombres presentan puntuaciones considerablemente más altas que las mujeres en los valores de sexismo hostil.[1] Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el sexismo benevolente según el sexo de los participantes.[2]

Este fenómeno podría explicarse si se tiene en cuenta que en nuestra cultura, al igual que en todas las que fue estudiado este fenómeno, se utilizan las diferencias físicas entre los sexos como base para hacer distinciones sociales, que se plasman en la construcción de la identidad de género (Harris, 1991; Stockard y Johnson, 1992). Por ello, la presencia de un mayor nivel de sexismo hostil en hombres que en mujeres sería un indicador de la justificación del dominio estructural (sobre la base de las diferencias anatómicas entre los sexos) por parte del hombre (Glick y

1. Hombres (M = 30.74; DE = 5.79), mujeres (M = 24.45; DE = 6.22), ($t_{(249)} = 7.85$; $p < .001$).

2. ($t_{(249)} = -.65$; $p = .516$).

Fiske, 1996). Como consecuencia, se construirían estereotipos del hombre como poseedor de las características necesarias para ejercer roles de poder y liderazgo, fomentándose una ideología de la desigualdad (Fiske *et al.*, 2002). Estos resultados se suman a las investigaciones acerca de las formas hostiles del poder en las relaciones de pareja heterosexuales, que confirman que el paternalismo dominante es la norma (Brehm, 1992; Peplau, 1983).

En cuanto al sexismo benevolente, los resultados obtenidos no muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, lo cual se suma a las incógnitas de transculturalidad que proponen Fiske y otros autores (Fiske *et al.*, 2002), pues no ha sido posible identificar un patrón común en cuanto a las diferencias según el sexo de los participantes en esta forma de sexismo en distintos países.

El hecho de que hombres y mujeres sean interdependientes en la sociedad y, por lo tanto, mantengan relaciones de cooperación, explica que surja una segunda forma de legitimar la superioridad masculina de tipo benevolente, además de la hostil (Glick *et al.*, 2000). La convergencia de los intereses del grupo dominante (hombres) con los del grupo subordinado (mujeres) genera una nueva ideología benevolente justificadora de la situación estructural entre los sexos, que consiste en caracterizar al grupo subordinado como superior en la dimensión social afectiva (Barreto y Ellemers, 2005). Los rasgos afectivos propios del sexismo benevolente (p. ej., confiable, comprensiva, sensible a las necesidades de los demás) devienen en subordinación, de forma que, cuando se exhiben socialmente, ceden el poder a los miembros de los grupos que presentan rasgos asociados con la competencia (Glick y Fiske, 1996).

De acuerdo con los resultados hallados en estos trabajos, que no se presenten diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en la forma benevolente del sexismo favorecería la dependencia diádica de la ambivalencia sexista, ya que la misma se observa como un comportamiento estándar de las parejas heterosexuales (Fiske *et al.*, 2002). De esta manera, los hombres estereotiparían a las mujeres de acuerdo a diferentes roles (p. ej., objetos románticos, esposas, madres) (Eagly, 1987; Eagly y Mladinic, 1993; Peplau, 1983).

Los hombres sostienen en mayor medida que las mujeres una ideología de rol de género no igualitaria

Estudios realizados en población adolescente (Etchezahar, 2014; Etchezahar y Ungaretti, 2014) indican que los hombres presentaron puntuaciones considerablemente más altas que las mujeres al ser evaluados en su ideología del

rol de género.[3] Los resultados identificados en el contexto local son acordes con los hallados por Miguel Moya, Francisca Expósito y José Padilla (2006), quienes realizaron en España un estudio comparativo tomando como base quince trabajos empíricos que evaluaron esta variable, según el sexo de los participantes. En la mayoría de los trabajos analizados por los autores, se observa de manera consistente una mayor presencia de la ideología del rol de género en los hombres que en las mujeres. De acuerdo con ellos, si se asume que el sexismo se basa en el mantenimiento del poder y de una identidad distintiva y positiva por parte de los hombres respecto a las mujeres, es de esperar que los hombres obtengan puntuaciones más altas en la escala de ideología del rol de género que las mujeres.

Al respecto, resulta plausible considerar que tales diferencias sistemáticas se deben a que los roles de género son una construcción histórica, que se forma a partir de los significados establecidos por cada contexto o cultura, brindando la materia prima del significado que cobrarán los estereotipos de género (Pastor, 1998). Según María Lameiras Fernández y otros autores, todas las sociedades encasillan a mujeres y hombres en estereotipos sobre los que se conforman sistemas de creencias que dan cuenta de aquello que sería propiamente masculino y femenino y que distribuyen los roles adjudicados a cada sexo. En este sentido, la configuración jerárquica de los roles sociales en función del sexo es la que consolida la discriminación sexual en los hombres (Lameiras Fernández *et al.*, 2002).

Tanto el sexismo hostil como el benevolente se relacionan de forma directa con una ideología del rol de género no igualitaria

Estudios que analizaron las relaciones entre ambas formas de sexismo y la ideología del rol de género en Argentina (Etchezahar, 2013; Etchezahar y Ungaretti, 2014) indican que tanto las formas hostiles del sexismo como las formas benevolentes del sexismo se asocian a una ideología tradicional del rol de los sexos no igualitaria.[4]

El desglose de estos resultados según el sexo de los participantes permite dar cuenta de cómo la fuerza de asociación entre las formas del sexismo ambivalente y la ideología del rol de género varía entre hombres y mujeres.

3. Hombres (M = 39.80; DE = 8.13), mujeres (M = 31.96; DE = 7.95), (t (249) = 7.61; p < .001).

4. (r = .52; p < .01) y (r = .35; p < .01), respectivamente.

En efecto, no se observaron diferencias en la fuerza de asociación entre la ideología del rol y el sexismo hostil y el benevolente en la submuestra de hombres.[5] Sin embargo, se identificaron diferencias en las relaciones entre ambos constructos y el sexismo hostil y el benevolente en la submuestra de mujeres.[6] Un mayor nivel de asociación entre la ideología del rol de género y el sexismo hostil, en mayor medida que con el benevolente en las mujeres, podría indicar cierto desagrado por las formas tradicionales de género. Sin embargo, la compensación benevolente se vería plasmada en la persistencia del modelo diádico patriarcal, que propone que las mujeres necesitan la protección y provisión de los hombres. Según Stephen Franzoi (2001), muchas mujeres sacrifican de buen grado la competencia percibida y la posibilidad de poder social directo a cambio del poder indirecto que implica el sexismo benevolente. De esta manera, se sostendría una ideología de la desigualdad, sin que las personas sean conscientes de ello. Por ejemplo, si una mujer debe cumplir el rol de *buena madre* criando a sus hijos, debe resignar su desarrollo profesional para cumplir con esa función.

AMBIVALENCIA SEXISTA, IDENTIDAD SOCIAL Y ROL DE GÉNERO EN LOS ADOLESCENTES

Los hallazgos de los diferentes estudios realizados en la Argentina (Etchezahar, 2013 y 2014; Ungaretti y Etchezahar, 2014) darían cuenta de la presencia de la ambivalencia sexista y de su relación con una ideología tradicional del rol de género no igualitaria, en las muestras de estudiantes de nivel secundario con las que se trabajó.

Uno de los aspectos centrales evidenciados es la definición clásica del prejuicio que lo considera de forma hostil (Allport, 1954), no abarca todo el espectro del prejuicio sexista dado que no contempla las formas benevolentes del sexismo, fundamentalmente debido a su aceptación social. Además, su influencia es potenciada porque el contexto social refuerza que tanto los hombres como las mujeres consideren ese tipo de conductas como prosociales (Blaine, 2012).

Por otra parte, las formas benevolentes del sexismo ambivalente ponen en discusión uno de los aspectos centrales propuestos por la teoría de la identidad social: la homogeneidad del exogrupo y el favoritismo endogrupal (Etchezahar, Ungaretti y Brussino, en este libro). Si bien ambos procesos

5. ($r = .34$; $p < .01$) y ($r = .36$; $p < .01$), respectivamente.

6. ($r = .57$; $p < .01$) y ($r = .43$; $p < .01$), respectivamente.

descriptos por Henri Tajfel (1981; Tajfel y Turner, 1986) se desprenden de la identidad social de género, definida como «aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer en materia de género» (Tajfel y Turner, 1986: 16), tales procesos únicamente permiten explicar las formas hostiles del sexismo. En cambio, las formas benevolentes darían cuenta de un mecanismo inverso al propuesto por Tajfel (1981), es decir, expresarían favoritismo exogrupal, así como heterogeneidad del exogrupo. El primer aspecto se ve reflejado en la valoración positiva de la mujer por parte de los hombres como poseedoras de una mayor sensibilidad moral y, por lo tanto, un sesgo positivo en las diferencias complementarias de género, como uno de los pilares de la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996). El segundo punto, la heterogeneidad del exogrupo, es el que permite explicar por qué la búsqueda de intimidad en las relaciones heterosexuales justifica a las formas benevolentes (p. ej., hallar la «media naranja»). En este sentido, los procesos descriptos por la teoría de la identidad social, si bien se presentan actualmente como desarrollos válidos para explicar las relaciones intergrupales, no alcanzan para interpretar complejidad del fenómeno del sexismo.

Por otra parte, la teoría del rol de género da cuenta de un aspecto vedado al plano psicológico: los roles sociales son construcciones históricas acerca de las diferentes funciones que deben cumplir hombres y mujeres en una sociedad (Eagly y Steffen, 1984). Este aspecto fue considerado como complementario de toda teoría que pretenda estudiar al fenómeno del sexismo, debido a que un análisis transversal no haría visible que ciertas estructuras sociales se sostienen a lo largo del tiempo y transculturalmente (Stryker, 1997). No obstante, la teoría del rol de género no tuvo en cuenta la posibilidad de que un grupo social desfavorecido pudiera sostener las diferencias en las funciones sociales debido a una justificación benevolente.

Una de las principales razones para el estudio del sexismo ambivalente desde una perspectiva psicológica es que la mayor comprensión de este fenómeno permitiría desarrollar estrategias de intervención destinadas a la toma de conciencia de los individuos. Manuela Barreto y Naomi Ellemers (2005) señalan que generalmente las personas no tienden a reconocer el sexismo benevolente como un prejuicio, y este hecho influye en muchas de las desigualdades de género que todavía existen en la sociedad. Una de las razones de la aprobación social de la que goza el sexismo benevolente (no así el hostil) es que parece ser inofensivo, aunque, como se ha mostrado en este trabajo, la investigación empírica no apoya esta hipótesis. Es necesario que las personas tomen conciencia del impacto que esta forma más sutil de discriminación puede tener y participar activamente en los comportamientos no-sexistas para dejar de contribuir al efecto *techo de cristal* que limita el acceso de la mujer a la igualdad de roles en contraste con los hombres (Dovidio, Gaertner y Saguy, 2009).

En síntesis, los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en el contexto argentino indican la presencia de sexismo ambivalente entre los adolescentes. Esta realidad necesita ser transformada si se pretende modificar las relaciones de poder que mantienen las desigualdades de manera sistemática en el ámbito público y privado, en las experiencias reales de opresión de la mujer que se viven muchas veces a diario. A través del conocimiento de las problemáticas de desigualdad de género es posible brindar mayor protección y defensa ante el abuso y la explotación, facilitando una autonomía económica y social a través de la educación (Herz y Sperling, 2004). Las relaciones de género, en cualquier estructura y organización social, implican una serie de procesos específicos en la socialización y educación humana. Por ello, en los profesionales cuya labor se encuentra relacionada con la formación, organización, educación y socialización humana en sentido amplio es necesario profundizar el conocimiento de este fenómeno, de los mecanismos de producción y reproducción que intervienen en nuestra sociedad en las relaciones de género; este va más allá de un simple conocimiento particularizado sobre el tema.

En especial, la educación escolar desempeña un rol fundamental en la transformación de la desigualdad social, al posibilitar la toma de conciencia y el pensamiento crítico sobre las condiciones sexistas tanto hostiles como benevolentes (Sen, 1999). La educación permite formar a jóvenes responsables, capaces de exigir ser tratados como iguales debido a su condición sexual, religiosa, étnica, etcétera, tanto para sí mismos como para sus familias. Además, es importante que la educación escolar se ocupe de la formación de ciudadanos atentos a la modificación y creación de los marcos normativos y legales necesarios para alcanzar plenamente la igualdad de género en la sociedad. Es central el rol de la educación como una vía para la toma de conciencia de los aspectos judiciales que protegen a las mujeres de la violación de sus derechos, de su explotación y de ser objeto de violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, Gordon

1954 *The Nature of Prejudice*, Reading, Addition-Wesley [trad. cast.: *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires, Eudeba, 1962].

Barreto, Manuela y Ellemers, Naomi

2005 «The Burden of Benevolent Sexism: How It Contributes to the Maintenance of Gender Inequalities», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 35, nº 5, pp. 633-642.

Berscheid, Ellen y Peplau, Letitia Anne

1983 «The Emerging Science of Relationships», en Kelley, Harold (ed.), *Close Relationships*, Nueva York, Freeman, pp. 1-19.

Berscheid, Ellen; Snyder, Mark y Omoto, Allen

1989 «The Relationship Closeness Inventory: Assessing the Closeness of Interpersonal Relationships», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, nº 5, pp. 792-807.

Blaine, Bruce

2012 «Understanding Gender Stereotypes and Sexism», en íd. (ed.), *Understanding the Psychology of Diversity*, Los Ángeles, Sage, pp. 101-120.

Brehm, Sharon

1992 *Intimate Relationships*, Nueva York, McGraw-Hill

Brown, Rupert

1995 *Prejudice: Its Social Psychology,* Oxford, Blackwell [trad. cast.: *Prejuicio, su psicología social*, Madrid, Alianza Editorial, 1998].

2000 «Social Identity Theory: Past Achievements, Current Problems and Future Challenges», en *European Journal of Social Psychology*, vol. 30, nº 6, pp. 745-778. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6%3C745::AID-EJSP24%3E3.0.CO;2-O/epdf> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Cacioppo, John y Bernston, Gary

1994 «Relationship between Attitudes and Evaluative Space: A Critical Review, with Emphasis on the Separability of Positive and Negative Substrates», en *Psychological Bulletin*, vol. 115, nº 3, pp. 401-423.

Check, James y Malamuth, Neil

1985 «On Hostile Ground», en *Psychology Today*, vol. 19, pp. 56-61.

Deaux, Kay *et al.*

1985 «Level of Categorization and Content of Gender Stereotypes», en *Social Cognition*, vol. 3, nº 2, pp. 145-167.

Deaux, Kay y Martin, Daniela

2003 «Interpersonal Networks and Social Categories: Specifying Levels of Context in Identity Processes», en *Social Psychology Quarterly*, vol. 66, nº 2, pp. 101-117. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1519842.pdf?refreqid=excelsior%3A8e61e2cab2be156b89bbdc9aaca9f4d2> [consulta: 17 de agosto de 2017].

Derlega, Valerian *et al.*
1985 «Gender Effects in an Initial Encounter: A Case Where Men Exceed Women in Disclosure», en *Journal of Social and Personal Relations*, vol. 2, nº 1, pp. 25-44.

Dovidio, John; Gaertner, Samuel y Saguy, Tamar
2009 «Commonality and the Complexity of "We": Social Attitudes and Social Change», en *Personality and Social Psychology Review*, vol. 13, nº 1, pp. 3-20.

Dworkin, Gerald
2010 «Paternalism», en Zalta, Edward N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Palo Alto, Stanford University. Disponible en: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/paternalism/> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Eagly, Alice
1987 *Sex Differences in Social Behavior: A Social Interpretation*, Hillsdale, LEA.

Eagly, Alice y Chaiken, Shelly
1993 *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, Harcout Brace Jovanovich.

Eagly, Alice y Mladinic, Antonio
1993 «Are People Prejudiced against Women? Some Answers from Research on Attitudes, Gender Stereotypes, and Judgments of Competence», en Stroebe, Wolfgang y Hewstone, Miles (eds.), *European Review of Social Psychology*, Nueva York, Wiley, pp. 1-35.

Eagly, Alice y Steffen, Valerie
1984 «Gender Stereotypes Stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, nº 4, pp. 735-754.

Eagly, Alice; Wood, Wendy y Diekman, Amanda
2000 «Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal», en Eckes, Thomas y Trautner, Hann (eds.), *The Developmental Social Psychology of Gender*, Mahwah, Erlbaum, pp. 123-174.

Etchezahar, Edgardo
2013 *El sexismo ambivalente y la ideología del rol de género*, Madrid, Editorial Académica Española.

2014 «Procesos psicológicos involucrados en la construcción de la identidad social de género», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 25, nº 49, pp. 45-58.

Etchezahar, Edgardo y Ungaretti, Joaquín

2014 «Woman Stereotypes and Ambivalent Sexism in a Sample of Adolescents from Buenos Aires», en *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, vol. 6, nº 2, pp. 45-60.

Expósito, Francisca; Moya, Miguel y Glick, Peter

1998 «Sexismo ambivalente: medición y correlatos», en *Revista de Psicología Social*, vol. 13, nº 2, pp. 159-169. Disponible en: <http://www.uv.es/~friasnav/LecturaCompl1.pdf> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Fiske, Susan

2002 «Using Individualism and Collectivism to Compare Cultures. A Critique of the Validity and Measurement of the Constructs: Comment on Oyserman *et al.* (2002)», en *Psychological Bulletin*, vol. 128, nº 1, pp. 78-88. Disponible en: <http://cultureready.org/sites/default/files/publications/Using%20Individualism%20and%20Collectivism%20to%20Compare%20Cultures_Fiske%202002.pdf> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Fiske, Susan *et al.*

2002 «A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, nº 6, pp. 878-902. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.320.4001&rep=rep1&type=pdf> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Fiske, Allan; Haslam, Nick y Fiske, Susan

1991 «Confusing One Person with Another: What Errors Reveal about the Elementary Forms of Social Relations», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 60, nº 5, pp. 656-674. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/21084282_Confusing_One_Person_With_Another_What_Errors_Reveal_About_the_Elementary_Forms_of_Social_Relations> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Franzoi, Stephen

2001 «Is Female Body Esteem Shaped by Benevolent Sexism?», en *Sex Roles*, vol. 44, nº 3-4, pp.177-188.

Glick, Peter *et al.*
2000 «Beyond Prejudice as Simple Antipathy: Hostile and Benevolent Sexism Across Cultures», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 79, nº 5, pp. 763-775.

Glick, Peter y Fiske, Susan
1996 «The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, nº 3, pp. 491-512. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.9865&rep=rep1&type=pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].
2001 «An Ambivalent Alliance: Hostile and Benevolent Sexism as Complementary Justifications for Gender Inequality», en *American Psychologist*, vol. 56, nº 2, pp. 109-118.

Guttentag, Marcia y Secord, Paul
1983 *Too Many Women? The Sex Ratio Question*, Beverly Hills, Sage.

Harris, Marvin
1991 *Cultural Anthropology*, Nueva York, Harper Collins [trad. cast.: *Antropología cultural*, Madrid, Alianza Editorial, 2011].

Hatfield, Elaine
1988 «Passionate and Companionate Love», en Sternberg, Robert y Barnes, Michael (eds.), *The Psychology of Love*, New Haven, Yale University Press, pp. 191-217.

Herz, Barbara y Sperling, Gene B.
2004 *What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*, Nueva York, Council on Foreign Relations Press. Disponible en: <https://www.cfr.org/sites/default/files/book_pdf/Girls_Education_full%20%282%29.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Kilianski, Stephen y Rudman, Laurie
1998 «Wanting it Both Ways: Do Women Approve of Benevolent Sexism?», en *Sex Roles*, vol. 39, nº 5-6, pp. 333-352.

Lameiras Fernández, María *et al.*
2002 *«La ideología del rol sexual en países iberoamericanos»*, en *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, nº 20, pp. 37-44. Disponible en: <http://pmayobre.webs.uvigo.es/master/textos/maria_lameiras/la_ideologia_del_rol.doc> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Lupano Perugini, María Laura y Castro Solano, Alejandro

2011 «Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño», en *Ciencias Psicológicas*, vol. 5, nº 2, pp. 139-150. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212011000200002> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Maccoby, Eleanor

1988 «Gender as a Social Category», en *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 6, pp. 755-765.

Marín Campos, Victoria

2011 «Dama en la casa, puta en la cama», en *La Nación*, 21 de abril, Santiago de Chile. Disponible en: <http://lanacion.cl/2011/04/21/dama-en-la-casa-puta-en-la-cama/> [consulta: 12 de octubre de 2017].

McConaghy, Nathaniel

1999 «Unresolved Issues in Scientific Sexology», en *Archives of Sexual Behavior*, vol. 28, nº 4, pp. 285-318.

Moya, Miguel y Expósito, Francisca

2001 «Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles», en *Psicothema*, vol. 13, nº 4, pp. 643-649. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/492.pdf> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Moya, Miguel; Expósito, Francisca y Padilla, José

2006 «Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la escala sobre ideología de género», en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 6, nº 3, pp. 709-727. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760312> [consulta: 16 de septiembre de 2017].

Nadler, Eugene y Morrow, William

1959 «Authoritarian Attitudes toward Women and their Correlates», en *Journal of Social Psychology*, vol. 49, nº 1, pp. 113-123.

Pastor, Rosa

1998 «Asimetría genérica y representaciones de género», en Fernández, Juan (ed.), *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, pp. 217-236.

Peplau, Letitia Anne

1983 «Roles and Gender», en Kelley, Harold *et al.* (eds.), *Close Relationships*, Nueva York, W. H. Freeman, pp. 220-264.

Pratto, Felicia; Sidanius, Jim y Stallworth, Lisa

1993 «Sexual Selection and the Sexual and Ethnic Basis of Social Hierarchy», en Ellis, Lee (ed.), *Social Stratification and Socioeconomic Inequality*, Westport, Praeger, pp. 111-137.

Reyes Aguinaga, Hernán

1998 «Relaciones de género y machismo: entre el estereotipo y la realidad», en *Íconos*, nº 5, pp. 84-94. Disponible en: <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/631/616> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Sen, Amartya

1999 *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.

Stangor, Charles *et al.*

1992 «Categorization of Individuals on the Basis of Multiple Social Features», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, nº 2, pp. 207-218.

Stockard, Jean y Johnson, Miriam

1992 *Sex and Gender in Society*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Stryker, Sheldon

1997 «In the Beginning There Is Society: Lessons from a Sociological Social Psychology», en McGarty, Craig y Haslam, Alexander (eds.), *The Message of Social Psychology*, Londres, Blackwell.

Tajfel, Henri

1969 «Cognitive Aspects of Prejudice», en *Journal of Social Issues*, vol. 25, nº 4, pp. 79-97.

1981 *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press [trad. cast.: *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*, Barcelona, Herder, 1984].

Tajfel, Henri y Turner, John

1986 «The Social Identity Theory of Intergroup Behavior», en Austin, William y Worchel, Stephen (eds.), *Psychology of Intergroup Relations,* Chicago, Nelson-Hall, pp. 7-24.

Tavris, Carol y Wade, Carole

1984 *The Longest War: Sex Differences in Perspective*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.

Taylor, Shelley

1981 «A Categorization Approach to Stereotyping», en Hamilton, David (ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 88-114.

Thompson, Megan; Zanna, Mark y Griffin, Dale

1995 «Let's Not Be Indifferent about (Attitudinal) Ambivalence», en Petty, Richard y Krosnick, Jon (eds.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 361-386.

Turner, John

1985 «Social Categorization and the Self-Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior», en Lawler, Edward (ed.), *Advances in Group Processes: Theory and Research. Vol. 2*, pp. 77-122.

Unger, Rodha y Crawford, Mary

1992 *Women and Gender: A Feminist Psychology*, Nueva York, McGraw-Hill.

Zillmann, Dolf y Weaver, Jennings

1989 «Pornography and Men's Sexual Callousness toward Women», en íd. (eds.), *Pornography: Research Advances and Policy Considerations*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 95-125.

Zubieta, Elena *et al.*

2011 «Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar», en *Revista de Psicología*, vol. 29, nº 1, pp. 101-130. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829518004> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

CAPÍTULO 13

La discriminación como categoría social y política en la experiencia escolar de niños y niñas migrantes

Laura Martinez

DISCRIMINACIÓN Y DERECHOS DE LOS NIÑOS MIGRANTES

En el ámbito argentino, la *discriminación* es a la vez una categoría de uso social y un término inscripto en el lenguaje jurídico, desde la Ley de Penalización de Actos Discriminatorios 23592, de 1988.[1] En primer lugar, la incorporación de una legislación antidiscriminatoria es temprana en comparación con otros países de América Latina, y es el marco en el que se asienta su institucionalización mediante la creación de un organismo especializado, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi). Pero, asimismo, la progresiva incorporación de esta categoría en el discurso jurídico-político se encuadra en los procesos de consolidación global y regional del lenguaje de los derechos humanos (Gutiérrez Rivas, 2014). En este contexto, los migrantes como sujetos de derecho se han configurado en las agendas políticas de la región latinoamericana –aunque es cierto que persiste una heterogeneidad entre las legislaciones migratorias de distintos países– (Ceriani Cernadas, García y Gómez Salas, 2014).

1. Ley 23592, disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20465/texact.htm> [consulta: 15 de septiembre de 2017]. Al momento de redacción de este capítulo, la nueva ley nacional en materia de discriminación tiene media sanción legislativa en Diputados y está por ser aprobada en el Senado. En abril de 2015 se sancionó la Ley Contra la Discriminación 5261 [disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_5.261_contra_la_discriminacion.pdf> (consulta: 15 de septiembre de 2017)] de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, jurisdicción donde se realizó la presente investigación.

La legislación migratoria argentina puede definirse como una de las más amplias en materia de reconocimiento de derechos, ya que define el migrar como un derecho inalienable de la persona, disocia la condición de regularidad del acceso a derechos sociales como salud o educación y amplifica los criterios de residencia desde una perspectiva regionalizada (Ceriani Cernadas, 2011). En este marco, distintos actores se han articulado en defensa de los derechos de migrantes, registrando una serie de problemáticas que ponen de relieve las tensiones en torno a la igualdad jurídica entre nacionales y extranjeros sobre la que avanza la Ley de Migraciones 25871 promulgada en 2004[2] y la desigualdad fundada en decisiones burocráticas y administrativas en distintos ámbitos del Estado (Gil Araujo *et al.*, 2013).

En los términos de la argumentación jurídica y política, la discriminación nombra actos que vulneran el principio de igualdad y el derecho a la no discriminación (Gutiérrez Rivas, 2014). Más allá de la exigibilidad de derechos que pueda disputarse a las dependencias estatales, el principio de no discriminación es involucrado en los litigios con el ámbito privado, como lo evidencian, por ejemplo, los debates sobre el acceso al contrato de trabajo y los derechos laborales de los extranjeros (Grisolla e Hierrezuelo, 2013). El principio de *no discriminación* es una prescripción general invocada también para discutir la situación específica de la niñez migrante, en los argumentos de una articulación entre activismos de derechos que han venido creciendo desde la Ley de Migraciones y que también sostienen sus retóricas alrededor de los lineamientos del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (Martinez, 2014). Este principio puede fundamentar, por ejemplo, la contestación y denuncia ante la negación a inscribir a un/a niño/a migrante por no tener documentación (Pinto y Ceriani Cernadas, 2013). De hecho, las preocupaciones relativas a la inclusión escolar de esta población suelen dirigirse centralmente hacia el acceso y continuidad en el sistema educativo. La perspectiva que aquí se sostiene, incorpora la pregunta en torno a las condiciones en las que estos/as niños/as transitan su escolaridad, ya que diversas etnografías sobre la escolarización de niños migrantes desde la década de 1990 (Neufeld y Thisted, 1999; Novaro y Diez, 2011) convocan a plantear que la inclusión educativa de esta población no se recorta en la oposición inclusión-exclusión (Novaro, 2012).

A su vez, es necesario detenerse en las condiciones en las que transcurre su escolarización, porque estas pueden involucrarse en procesos de exclusión tal como lo entienden los discursos normativos y políticos. Se atiende a los intercambios con adultos migrantes que atribuyen un peso significativo a episodios nombrados como discriminatorios en el ámbito escolar, vivencias

2. Ley 25871, disponible en: <http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

que en algunos casos son asociadas al abandono del nivel secundario.[3] Vale notar aquí que, además de su inscripción en el debate jurídico y su uso en organizaciones de derechos, la discriminación es una categoría social que suele ser empleada para referirse a distintas experiencias agraviantes –en ámbitos públicos y privados, laborales, educativos, de salud, entre otros–. Las prácticas de interpelación de los pares dentro de la escuela forman parte de estas experiencias nombradas en torno a la discriminación.

Atender la diversidad de usos y sentidos que condensa esta categoría en un contexto escolar específico es el eje de las reflexiones que se presentan a continuación. En el marco de diversas técnicas asociadas a la etnografía –como entrevistas, conversaciones informales, observación participante en los contextos de interacción–, se indaga en la forma que asumen las referencias nacionales desde un enfoque que privilegia la dimensión relacional y contextual de las identificaciones producidas por los sujetos (Brubaker y Cooper, 2001: 43). Desde esta perspectiva, se abordan los posicionamientos y concepciones de niños (con diversas trayectorias) que han participado de un taller de improvisación teatral a cargo de la investigadora autora de este capítulo.

LAS CATEGORÍAS NACIONALES EN LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR

La institución en la que se desarrolló la investigación es una escuela pública de nivel primario a la que asiste una gran proporción de niños/as migrantes (y en mayor medida hijos/as de migrantes) de países limítrofes, en particular procedentes de Bolivia. En los intercambios con los docentes y directivos, se puso de manifiesto su preocupación por garantizar la inclusión educativa de estos/as niños/as y la forma en que destacan positivamente las expectativas que las familias depositan en la educación de sus hijos/as como puente hacia la movilidad socioeconómica. La apuesta a la continuidad de la educación formal de esta población no solamente adquiere un lugar importante en los discursos institucionales, sino que también se traduce en determinadas prácticas, como el seguimiento de la inscripción al nivel secundario con los niños de 7º grado. Resulta auspicioso que estas preocupaciones sean vinculadas a la reivindicación de la educación pública en un territorio que concentra altos indicadores de desigualdad social y educativa, una villa de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3. Este punto no es menor en cuanto que la (insuficiente) información disponible sugiere que hay un considerable descenso de la matrícula en el nivel secundario (Pinto y Ceriani Cernadas, 2013).

En principio, vale advertir que las preguntas de investigación en torno a la categoría discriminación fueron cobrando forma a partir de la aproximación a las descripciones de los/as docentes sobre el trabajo cotidiano, las percepciones sobre las familias, los niños y sus interacciones. Es decir, no se llegó a la escuela con una pregunta específica sobre la discriminación, sino que ella fue delineándose a partir de la aproximación a la cotidianeidad escolar.

Precisamente porque no se había presupuesto una pregunta en torno a la *discriminación*, la consulta a los docentes[4] se dirigía a diversas cuestiones del día a día escolar en sentido amplio. Una primera cuestión para mencionar es que la discriminación no es una categoría de uso frecuente en las descripciones de las dinámicas relativas a la convivencia escolar ni para referirse a las condiciones de vida de la población migrante. Cuando se alude a la conflictividad en las interacciones entre niños, aparece una categoría que supone la agresión verbal: «insultos». La gran mayoría de los/as entrevistados/as describe la «mala conducta» de los alumnos en relación a «unos pocos casos disruptivos por aula» en una escuela cuya población escolar es presentada, en general, como «respetuosa del maestro y de la escuela».

Al consultar por las relaciones entre pares, aparecen las situaciones de interpelación: es decir, cuando un niño despliega una categoría para «marcar» a otro o expresar un sentido despectivo sobre una categoría nacional: «¡boliviano!». Cuando se escucha la descripción de estas interacciones, se accede en general a imágenes sobre quienes producen estas prácticas (usualmente, los caracterizados como «malos alumnos») y quienes son destinatarios de las mismas (se cuenta que comúnmente no contestan, en algún caso se los alienta a hacerlo). Las reiteradas referencias al parámetro disciplinar como la bisagra entre lo esperado y lo disruptivo en la conducta de los niños son indisociables de la *identificación* de determinados niños como los «problemáticos», y a su vez, estos «casos» involucran alguna referencia a la figura de las familias. En el grupo de niños con el que se trabajó, cuatro varones en particular son identificados en relación a estas imágenes, es decir, quienes transgreden las reglas de disciplina: Eduardo, Leo, Carlos y Alberto.[5]

4. Conversamos con un total de doce docentes de grado de entre treinta y cuarenta y cinco años. Poseen distintos niveles de antigüedad en la escuela y en la docencia.

5. Todos los nombres (de niños, niñas y docentes) han sido modificados. Sobre las trayectorias de los niños que han participado del taller debe aclararse que todos han nacido en Argentina; Eduardo y Alberto son hijos de argentinos; Leo, de paraguayos y Carlos, Roberto y Adrián, de bolivianos. El promedio de edad del grupo es de entre doce y trece años.

Asimismo, es recurrente que los docentes evoquen con espontaneidad sus intervenciones y posicionamientos ante estas transgresiones, sobre todo cuando los niños ponen en juego las categorías nacionales –y otras que remiten a características fenotípicas («negro») o a condiciones de clase («cartonera», «villero»)–. Reiteradamente, se escuchan estos relatos en un *modo interrogativo*, tal como se venía registrando en muchos de los docentes con quienes se había conversado ya en una investigación anterior realizada en la misma institución en los años 2008 y 2009:

> SANDRA (*docente de 6º grado*). ¿Qué problema hay? O sea, ¿cuál es la diferencia de ser peruano, nacer acá, nacer allá...?

Estas *respuestas en forma de pregunta* pueden tener lugar cuando los niños invocan la autoridad de la maestra como un modo de cuestionar el uso despectivo de la categoría nacional (por parte de su par): «¿Te está diciendo boliviano? Bueno, vos sos boliviano, ¿por qué lo tomás como un insulto?».

En el contexto de clase, resulta pertinente preguntarse qué están expresando estos interrogantes que, a modo de preguntas *retóricas*, no parecen enunciarse para ser respondidos, sino que se dirigen a neutralizar los sentidos burlescos o despectivos con los que se dota a una categoría:

> El salón está en silencio, escuchando a la docente, que remarca que expliciten una localidad donde transcurran los hechos del cuento que tienen que escribir. En tono muy agudo, Eduardo (argentino) dice: «Bolivia». Las dos chicas sentadas junto a él (Azucena, paraguaya, y Marcela, argentina) ríen solapadamente. (La docente ignora el episodio, continúa con sus indicaciones. Pasan unos minutos, y se acerca a la mesa de Eduardo.)
> Lee la introducción que han escrito, reitera lo de «falta un lugar». Eduardo dice: «Poné Bolivia, y ya»; las chicas vuelven a reír. La docente le pregunta: «¿Cuál es el problema?» (Eduardo se hace el desentendido). «A nosotros no nos felicitaste.» (La docente continúa señalándole al grupo las consignas incompletas en una hoja.)[6]

Además del énfasis en la disciplina escolar, en el relato de las interacciones conflictivas se reiteran palabras que denotan las emociones de los involucrados («se enojan y empiezan a decirse cosas»). Esta observación resulta

6. Docente: Patricia. Registro de clase, 28 de septiembre de 2012.

pertinente en un contexto en el que una emoción en particular parece condensar la complejidad de muchos de los posicionamientos de los niños y niñas sobre sus trayectorias y pertenencias nacionales: la «vergüenza». En estrecha relación con lo registrado durante la investigación anterior en la misma institución (Martinez, 2011), los posicionamientos reservados de los niños cuando son consultados en torno a determinados saberes y experiencias que vuelven explícitas las trayectorias migratorias se describen en torno a la «vergüenza». Se señalaba entonces que estos posicionamientos no podían sino comprenderse en un contexto escolar donde la legitimación de ciertas pertenencias y saberes (p. ej., el conocimiento de una lengua indígena, experiencias relativas al país de origen de las familias) se superponía con los significados despectivos respecto a estas mismas referencias, los cuales no parecían poder ser contestados desde la escuela y que, por supuesto, los propios niños migrantes registraban.

En este marco de aproximación, se venía observando la centralidad que adquieren las condiciones laborales informales y precarias en la población migrante desde las palabras de los docentes, y el lugar que este planteo asume en la retórica de la escuela como puente de acceso al empleo formal. Tomando en consideración estos procesos, se propuso trabajar con los/as niños/as sobre *los derechos de una persona que trabaja*. A continuación se reflexionará sobre esta situación, abordando la interacción entre las prácticas de la investigadora y las de los niños/as, como condición de posibilidad para que los significados en torno a una categoría nacional fueran vinculados a un discurso explícito de exclusión. Asimismo, sobre el lugar que cobraron las categorías de identificación en las contestaciones a tal discurso de exclusión.

En adelante, se presenta el análisis de distintos momentos de un taller de improvisación teatral con un grupo de niños/as, con quienes se venían compartiendo observaciones de clases, conversaciones y entrevistas desde el año anterior a la realización del taller.[7]

¿De las interpelaciones a las concepciones sobre derechos? Interrogantes en torno a una estrategia de improvisación teatral

La propuesta de incluir un taller de improvisación teatral partía de suponer que este formato ofrece herramientas para que los/as niños/as intervengan en la construcción de una narrativa (por medio de la caracterización de los

7. El taller se llevó a cabo el 11 de noviembre de 2013.

sujetos protagonistas y la relación entre ellos, el lugar en donde transcurre la escena, etc.) y permite indagar a su vez en los posicionamientos que ellos/as asumen frente a la trama.[8]

El encuentro que aquí se analiza tuvo un primer momento de ejercicios de expresión y desplazamiento por el espacio (en el patio techado del establecimiento, que cuenta con varias gradas a los costados y un escenario). En el segundo momento, la investigadora se reunió con los chicos y las chicas en el escenario. Además de plantearles la consigna de una escena *sobre los derechos de una persona que trabaja*, insistió en que, según la estructura de las improvisaciones teatrales, las escenas se construyen siempre alrededor de un *conflicto*.

El clima fue de bullicio intermitente, con voces superpuestas. Algunos/as niños/as se sentaron contra una de las secciones, mientras que un pequeño grupo se dispuso más cerca de la investigadora y del espacio que se había delimitado como escenario, donde transcurría la teatralización y hacia donde apuntaba la cámara fija. También desde el inicio, fueron sistemáticos los intercambios entre un grupo de varones que, al igual que lo registrado durante las observaciones de aula, pronunciaron en varias oportunidades, de forma superpuesta a las demás voces y exclamaciones de sus pares, la categoría *boliviano*: «Dejá la silla, tití; ¡boliviano, eh!».

Se hace mención a este contexto de interpelaciones (más o menos explícitas), porque estas se sostuvieron durante todo el encuentro. A los fines de organizar el relato, la presentación de la improvisación teatral será dividida en dos apartados.

La dinámica de las identificaciones en la construcción del *conflicto*

El propósito del relato que sigue es reconstruir la forma en que una situación que se había presentado como *un conflicto sobre los derechos de una persona que trabaja* se vinculó con «una persona que busca trabajo» y, más específicamente, «un boliviano». Sin duda, un punto de partida es reconocer la intervención de la investigadora en la *selección* de las palabras enunciadas por los niños; ya que aquellas que optó por retomar se involucraron en el curso de la trama. A su vez, con algunos alumnos y alumnas se

8. Se agradece a la Dra. Silvia Citro por sus comentarios sobre la implementación del taller teatral en una etnografía. Asimismo, un agradecimiento especial a la Dra. Valeria Llobet por su orientación sobre el uso de esta estrategia para indagar temas de ciudadanía desde los/as niños/as.

lograba sostener un diálogo más sistemático que el que se podía mantener con otros; es cierto que en muchas ocasiones, se recuperaban las palabras que se podían escuchar, sobre todo las de quienes hablaban en voz más fuerte –o gritaban–; tanto Alberto, como Leo y Eduardo fueron quienes comenzaron a desplegar sentidos burlescos en torno a la categoría nacional boliviano. En este marco *apareció* por primera vez el cruce de las categorías nacionales (que venían circulando en forma de interpelaciones *sueltas*) con la trama que se intentaba llevar adelante:

> ROBERTO. (*Junto a Adrián.*) Buenas tardes... Necesitamos trabajo. Venimos a ver... si no nos puede ofrecer un trabajo.
> AZUCENA. No los quiero a los dos porque son feos.
> ROBERTO. (*Señalando a Alberto.*) ¿Y a este boludo cómo lo tenés entonces? (*Risas.*)
> AZUCENA. Él es mi guardaespaldas.
> AGUSTÍN. (*Se levanta, se dirige hacia Roberto.*) ¿Qué onda con vos, ¡en qué andan!? (*Empuja levemente a Roberto, se ríen. Hay comentarios superpuestos.*)
> ROBERTO. A ver... que me saque este patovica... (*Por Alberto, que lo toma del brazo.*)
> INVESTIGADORA. [...] Un segundo. ¿Ella no les va a dar trabajo a ellos porque son...?
> ALUMNO ESPECTADOR. Feos.
> ALBERTO. Bolivianos.
> INVESTIGADORA. Bolivianos... para vos. (*Se dirige a uno de los varones que estaban de espectadores.*) ¿Por qué no les está dando trabajo a ellos dos?
> EDUARDO. Porque son bolivianos.
> INVESTIGADORA. (*A otro.*) Para vos, ¿por qué no le da trabajo a un boliviano?
> ALBERTO. Porque son bolivianos. (*Risas.*)
> INVESTIGADORA. ¿Por qué no?
> ALUMNO. Porque es feo.
> INVESTIGADORA. ¿Cómo es ser feo?
> ALBERTO. Porque es un boliviano. (*En voz más baja.*) Tu hermana es boliviana, la concha de tu hermana.

En este punto se hace evidente el peso de la intervención de la investigadora, ya que ante las expresiones simultáneas de «feos» y «bolivianos» se tomó la decisión de recuperar la segunda. Aunque también es cierto que cuando posteriormente se retomó la otra categoría, «feo», la referencia nacional volvió a explicitarse. En el momento siguiente, se decidió intervenir

preguntando por posicionamientos sobre los que se había planteado en la escena, lo que resultó el marco para que uno de los niños nombre la escena en curso como «discriminación»:

> INVESTIGADORA. (*A varios.*) A ver, otra pregunta: ¿cómo te parece esta situación, que no les dé trabajo porque son bolivianos?
> AZUCENA. (*A sus compañeros varones.*) ¡Córtenla!.. (*Respondiendo a la investigadora.*) Porque en esta cosa no se aceptan bolivianos.
> INVESTIGADORA. ¿Qué es esta cosa?
> VARIOS ALUMNOS. Es una empresa
> INVESTIGADORA. Es una empresa, ¿cómo?
> AZUCENA. Córtenla. Argentina.
> INVESTIGADORA. Una empresa argentina donde trabajan los argentinos, ¿quién dice que trabajan los argentinos nada más?
> ALBERTO. (*Señalándose el pecho con énfasis.*) Yo digo.
> (*Mientras se sostiene este diálogo, Alberto tiene tomado del brazo a Roberto, quien está hablando, riéndose –de forma superpuesta a la conversación entre la investigadora y sus compañeros–. Mira a Adrián y dice en voz no muy alta, impostando un acento y sonriendo: «Soy español, ¡qué pasa coño!».*)
> LEO. Más que un español... este parece un boliviano. (*Risas.*).
> INVESTIGADORA. Salió otro acento...

El registro fílmico del taller permitió observar matices y posicionamientos propios de la investigadora y de los niños que no habían sido posibles de seguir cuando se estaban produciendo.

Con respecto a los de la investigadora, es preciso detenerse en un comentario («salió otro acento»), que contenía tanto la perplejidad por haber registrado el acento impostado de Roberto como la incomodidad que le había producido aquella interpelación de Leo. La intervención adulta aquí cobró la forma de un comentario al vuelo, con el que se quiso expresar alguna *interpretación* al pasar de la frase de Leo, pero que tuvo que ver con cierto *desentendimiento* de lo que en verdad estaba explicitando este alumno al decir que Roberto no parecía un español, sino un boliviano. Asumiendo que la reflexividad no es una memoria emotiva de la relación con los sujetos, sino un ejercicio que debe revelar al investigador como actor social (Fonseca, 1999: 62), es central atender a este propio desentendimiento de los sentidos despectivos con los que cargan las categorías nacionales.

En segundo lugar, al detenerse en las expresiones y los movimientos de Roberto, a través del registro fílmico, pudo notarse que la impostura lingüística del «español» fue simultánea y superpuesta al diálogo que se sostenía con Alberto y Azucena, en el que se iba explicitando la condición

«argentina» de la empresa, y por lo tanto se ampliaba la referencia nacional como eje del conflicto de la improvisación teatral. La interpretación adulta de las palabras de los niños contribuyó a que se explicitara un discurso en el que el criterio de nacionalidad era la condición en torno a la cual se delimitaba la negación del acceso al trabajo.

Por último, un comentario sobre los posicionamientos de Roberto. Tanto por la escena –porque representaba el *personaje* de boliviano buscando trabajo– como por su propia trayectoria –ser hijo de migrantes, ser identificado como boliviano por sus pares–, es posible preguntarse si esta caracterización de un español por parte de él se vincula con algún intento de desmarcación en un contexto donde se hacía explícita la conflictividad en torno a las categorías nacionales con las cuales era identificado. Sobre este tema se volverá más adelante.

El lugar de las categorías nacionales en la trama de contestaciones

Más allá de las intervenciones de los niños que estaban como espectadores («que se vaya a buscar trabajo a otro lado», por ejemplo), la escena finalizó con el personaje del «guardaespaldas/patovica», tal como lo habían llamado, echando a los bolivianos que habían pedido trabajo; Alberto empujó a Roberto y a Adrián del escenario.

Pero la escena no había terminado para Adrián y Roberto. Luego de unos minutos, mientras la investigadora dialogaba con Alberto y Azucena –que estaban todavía en sus personajes, representando una discusión–, Roberto y Adrián volvieron a subir al escenario y dieron continuidad a la trama de la improvisación, retomando la situación en la que fueron echados por Alberto (es decir, el guarda de la empresa).

> ROBERTO. (*Mientras la investigadora está hablando con Azucena y Alberto, vuelve a subir al escenario, junto a Adrián, y se dirige a Azucena.*) ¡Permisooo!
> EDUARDO. (*Espectador, a Alberto.*) ¡Eh, volvió Alberto...!
> (*Alberto se levanta de la silla, va hacia Roberto, Azucena lo intercepta y le indica con el brazo: «¡A sentarte!». Alberto se sienta.*)
> ROBERTO. (*Sonriendo, dirigiéndose a Azucena, señala a Adrián.*) Él es mi abogado, le puse una denuncia a esta empresa.
> AZUCENA. ¿Y a mí qué me importa? (*Los chicos que están de espectadores ríen.*)
> ROBERTO. Y bueno, vine a poner una denuncia. (*A Adrián.*) Proceda, señor, deténgalo. (*Señala a Alberto.*)

INVESTIGADORA. Perdón, ¿una denuncia de qué...? Explicá.
ROBERTO. Denuncia de...
ALUMNO ESPECTADOR. (*En voz baja.*) Discriminación.
ADRIÁN. (*Luego de escuchar este comentario, le «sopla» al oído a Roberto.*) Discriminación.
ROBERTO. Discriminación, y porque no dejan trabajar... y maltrato... y porque no dejan trabajar a... gente.

Gracias al registro fílmico, pudo observarse que un aspecto central de la continuación de la trama es la *autonomía* con la que Roberto y Adrián volvieron a participar de una escena de la que se los había expulsado por bolivianos; es decir, regresaron al escenario sin que mediara intervención de la investigadora.

Ahora, la pregunta a formular es: ¿qué pareciera permitirles nombrar a los niños migrantes –que además están posicionados en el personaje de trabajadores bolivianos– la categoría *discriminación*? Para empezar, esta categoría fue desplegada por Adrián (primero) y Roberto (después), *solo* luego de que otro niño, una voz entre los espectadores, la pronunciara. Pero es posible preguntarse por la forma en que Roberto la asocia, teniendo en cuenta que aparece en una enumeracion: por discriminación, por no dejar trabajar y por maltrato. Asimismo, es claro que resultan formas de nombrar un fundamento para que se despliegue una sanción sobre quien se considera ha cometido un acto agraviante, y le pide a su «abogado» (a quien ubicó en el lugar institucional de policía) que «proceda a detener» al personaje de Alberto –es decir, al agente de seguridad de la empresa–.

Aquí es relevante atender la forma en que respondió a la pregunta que se proponía indagar en el sujeto «gente», en un contexto donde los sujetos que venían pronunciando una y otra vez los niños argentinos (y que se habían nombrado como protagonistas de la escena) eran los «bolivianos»:

INVESTIGADORA. No dejan trabajar gente dice él, ¿a qué gente no dejan trabajar? (*Voces superpuestas y risas.*) ¿A cualquiera no dejan trabajar? ¿A nadie?
ROBERTO. A todos, a cualquiera. Prosiga señor. (*Levanta la mano hacia Adrián.*)
AZUCENA. No, no... (*Tomando del guardapolvo a Adrián, deteniéndolo para que no agarre a Alberto.*)
(Adrián y Roberto se bajan del escenario, Azucena cierra la cortina, como si estuviera cerrando una puerta.)

En este punto cabe interpretar si para Roberto no fue posible (o deseable) pronunciar lo que estaba claro que se ponía en disputa: si se dejaba trabajar

(o no) a *los bolivianos* –una referencia nacional con la que es identificado reiteradamente por sus pares– en una empresa argentina. Aquí, no se puede omitir el interrogante por cómo los niños vivencian las tensiones identitarias que atraviesan a los grupos con los que son identificados en la escuela (Novaro y Diez, 2011). Estas tensiones suponen reconocer que *boliviano* es una categoría, atravesada por múltiples identificaciones y sentidos contradictorios, en la medida en que –sobre todo en la última década– denota un colectivo social que aglutina reivindicaciones identitarias, políticas y sociales, y asimismo vuelve a aparecer, en la escuela y más allá de ella, como una categoría despreciada e impugnada (ibíd.; Grimson, 2006).

Las sistemáticas enunciaciones de la palabra *boliviano* en los distintos momentos del taller aparecían reiteradamente bajo la forma de *interpelaciones burlescas*. Fue en ese sentido (y en un marco en el que no se explicitaba ninguna forma de desautorización de estas prácticas por parte de la adulta a cargo de la situación) que uno de los niños argentinos identificó a quienes pedían trabajo como «bolivianos». Siguiendo el curso de las escenas que aquí se han intentado analizar, los niños hijos de migrantes se posicionaron dándole continuidad a la trama mediante la producción de una improvisación autónoma de la intervención de la investigadora, que evidencia el interés de Roberto y Adrián en producir *otro* desenlace a la historia construida, evocando la escena en la que fueron expulsados y «poniendo una denuncia». Aunque, como se ha planteado, queda la pregunta por la interpretación de Roberto acerca de los sujetos en nombre de los cuales se estaba nombrando el acto sancionable. Enunciada múltiples veces por los niños que desplegaban interpelaciones, la categoría *nacional* no pudo ser pronunciada por Roberto ni por Adrián en el contexto de la denuncia (por la negación del acceso al trabajo) ante un acto que sí fue reconocido por ellos como de «discriminación y maltrato».

Corresponde volver a enfocar el peso de las interacciones de la investigadora con los/as niños/as: a partir de la interpretación adulta de las palabras de los alumnos y alumnas se contribuyó a hacer explícito el discurso de exclusión basado en el criterio de nacionalidad («solo dejan trabajar a los argentinos»).[9] De modo que varios niños y niñas y la propia investigadora explicitaron criterios de argumentación en torno a la nacionalidad para negar el acceso al trabajo. Ahora, ¿qué forma asumió la contestación a este discurso? Los niños migrantes se posicionaron demandando una sanción, que si

9. Es cierto que hay una distancia entre la expresión «no se aceptan bolivianos» de Azucena y la interpretación de la investigadora «solo dejan trabajar a los argentinos». Sin embargo, ambas se inscriben en el mismo lenguaje político, que presupone la desigualdad entre nacionales y extranjeros.

bien se apoyaba en algunas categorías (discriminación, falta de respeto) no fue asociada ni por ellos ni por la investigadora con el argumento contrario, es decir, que remitiera a la igualdad de condiciones para el acceso al trabajo entre nacionales y extranjeros, o entre argentinos y bolivianos. En este contexto, lo que finalmente no pudo emerger es la posibilidad de dotar a la categoría boliviano de sentidos en torno a un sujeto legítimo (y) de derechos.

LAS PELEAS ENTRE (Y DESDE) LOS NIÑOS. UNA CUESTIÓN DE INTERPRETACIONES

Este apartado se propone plantear reflexiones sobre el desenlace conflictivo de la situación presentada.

En la última escena de la improvisación, Alberto y Adrián volvían a ser echados del escenario (la empresa). En ese momento, se dio por terminada la situación de improvisación y se convocó a una ronda en el piso con todos los niños presentes, con la intención de poder sostener un intercambio que habilitara la explicitación de posicionamientos de todos los presentes, incluidos quienes habían estado presenciando la escena como espectadores (algunos de ellos habían sostenido una participación activa).

Leo y Roberto respondían que en la escena no se dejaba trabajar a los bolivianos; Azucena, a quienes no son argentinos. Junto con Eduardo, Azucena y Leo se posicionaban a favor de ese criterio de exclusión a los extranjeros. Entonces, la investigadora consultó a Roberto (quien estaba alejado del grupo, sentado a un costado del escenario), explicitando un supuesto: «No todos piensan lo mismo». Mientras se escuchaban los comentarios y las preguntas de sus propios pares –«¿Qué te parece, está bien o está mal?»–, Roberto se dirigió a Leo, uno de los niños que seguía desplegando usos despectivos y burlescos de boliviano: «Si me seguís bardeando, te voy a...».

Después de amenazar a Leo con pegarle y que este le respondiera lo mismo interpelándolo nuevamente como «boliviano», Roberto se levantó de la tarima en la que estaba sentado, cerró bruscamente la cortina del escenario y se dirigió al aula de clases, en el primer piso, sin que mediara palabra con la investigadora. Esa situación impone reflexionar sobre la responsabilidad de la adulta a cargo respecto de las consecuencias de no desautorizar o no intervenir ante las interpelaciones que producen algunos niños y, por otro lado, sobre que esas consecuencias no son las mismas para todos, ya que Roberto terminó retirándose imprevistamente del salón mientras que Leo permaneció el resto del encuentro.

Es cierto que el despliegue de las categorías nacionales como interpelaciones y los posicionamientos identitarios de quienes se identifican como *argentinos* se involucran en el desencadenamiento de lo que suele llamarse

«peleas» (como la interacción entre Roberto y Leo). Sin embargo, el trato entre pares no se relaciona de manera lineal con las prácticas de interpelación ni con los posicionamientos identitarios de los niños migrantes. Al aproximarse al pequeño grupo que conforman Carlos, Eduardo, Leo y Alberto (cuatro varones que siempre puede observarse conversar, jugar y compartir espacios en distintos momentos de la jornada escolar), se comprueba que estos niños construyen y expresan afinidades, el (buen) trato entre pares dice poco de la diversidad de sus trayectorias y posicionamientos: por ejemplo, estos cuatro alumnos –que nunca se pelean– han expresado diferentes (y hasta opuestos) posicionamientos sobre los derechos de los bolivianos en diversos contextos.

En este punto, resta avanzar en el modo en que los propios niños interpretan los conflictos con sus pares. A lo largo de la estancia de investigación en la escuela, se ha podido observar a Roberto intervenir reiteradamente en el aula y ante las consignas de los docentes; además, es identificado por sus maestros como un niño «más maduro y formado» que el resto, destacan su forma de participación y conducta en las clases. En resumen, puede decirse que es un niño que «se hace escuchar» en el salón, algo que además es enfatizado positivamente por las expectativas de los docentes. Pero en el contexto del taller, Roberto tuvo un posicionamiento que también puede interpretarse como un «hacerse escuchar», aunque no encaja en las expectativas de «buena conducta» de la escuela: enfrentándose verbalmente a Leo por sus constantes interpelaciones en torno a *boliviano*.

El asunto es detenerse en cómo interpreta el propio Roberto esta situación en los tres intercambios sostenidos con él (en los pasillos y en el patio techado de la escuela) en los días posteriores al taller. Entonces, él hizo explícita la asociación entre las prácticas de Leo, el desenlace conflictivo del taller y la categoría *discriminación*: al día siguiente del taller decía: «Me da mucha bronca que Leo y Alberto discriminen». En los intercambios siguientes, enfatizó la historia personal de Leo y su mal comportamiento en la escuela:

> INVESTIGADORA. ¿Cómo estás? ¿Cómo estuvo todo?
> ROBERTO. Nada... estoy peleado con Leo, con Azucena... me da mucha bronca que [Leo] discrimine.
> INVESTIGADORA. ¿Y a qué atribuís que piense eso... que diga eso?
> ROBERTO. Leo tiene problemas con el padre [...], pero eso [no justifica] que discrimine. Yo a Leo le hablé varias veces, que se tiene que portar bien, que es por su bien... los maestros también le dicen, pero él no...[10]

10. Registro. Conversación en el patio, 14 de noviembre de 2013.

La semana siguiente al taller, el mismo grupo participó de una charla con la investigadora, durante la cual se reprodujeron las interpelaciones y posicionamientos sobre los derechos que se habían hecho explícitos en el encuentro de improvisación. Hacia el final, Roberto planteó que Leo «necesita ayuda psicológica, porque no es normal que ande discriminando» e interpretó las prácticas similares que habían desplegado otros pares (exclusivamente) como una consecuencia de la presencia de Leo.

Tres semanas después, al evocar la improvisación en un contexto de entrevista, Roberto explicó el sentido de la denuncia que había hecho el protagonista de las escenas de teatro, nuevamente, en relación a las categorías de «discriminación y falta de respeto». Pero al consultarlo sobre las conversaciones sostenidas en los días inmediatamente posteriores al taller –cuando todavía estaba «peleado» con Leo–, Roberto reiteraba algunas categorías en torno a la conducta de su compañero:

> INVESTIGADORA. [Te acordás cuando hablamos] lo de la discriminación [me decías] que [Leo y los otros] no piensan así, sino que el problema era que Leo necesitaba «ayuda psicológica» [...] Yo me quedé pensando que hay mucha gente que no necesita ayuda, y sin embargo siempre repite eso [...].
> ROBERTO. Para mí hay muchos chicos que son afectados por los problemas de sus papás o algo que viene de la familia [...]. Los chicos quedan traumados y eso los lleva a hacer cualquier cosa.[11]

En primer lugar, puede notarse que la *discriminación* es un término desplegado por Roberto para nombrar las prácticas de interpelación de sus pares, pero no para contestarlas: en el taller, se enfrentó a Leo diciéndole que lo estaba «bardeando». En segundo lugar, si se pone en relación el relato de Roberto sobre la improvisación teatral, se hace evidente la polisemia de la *discriminación* como categoría social en uso, que nombra interpelaciones, pero que también es un término asociado a una forma de contestación ante una práctica de exclusión (negar el trabajo por la nacionalidad).

No obstante, cuando se pudo indagar en su interpretación de los hechos, Roberto manifestó que las prácticas de Leo no estaban (necesariamente) asociadas a prácticas discriminatorias, sino a problemáticas que afectan su subjetividad y se involucran en conductas inadecuadas en la escuela. Atendiendo a las palabras de Roberto, las prácticas de sus pares, que en un primer momento son nombradas como discriminatorias,

11. Entrevista 6 de diciembre de 2013.

luego son explícitamente *desacopladas* de sus posicionamientos sobre negarles trabajo a los bolivianos y las constantes interpelaciones en la situación de taller. Es decir, las palabras y actos de los pares son explicados en la clave de la subjetividad y la historia familiar de los niños, por un lado, y en términos de la transgresión a la disciplina escolar, por el otro. Este horizonte de categorías e interpretaciones que sostiene Roberto en distintos momentos impone reconocer las huellas de una mirada individualizante en torno a hechos que, a su vez, son ambivalentemente nombrados como *discriminación*. A continuación se explora la hipótesis de que esta mirada no puede disociarse del contexto institucional en el que es producida: la escuela.

Atender a las prácticas institucionales supone preguntarse por los condicionamientos que se involucran en las apropiaciones producidas por los/as niños/as, en las experiencias formativas de las que participan, en este caso, la escolaridad (Achilli, 2005). Cabe recordar que la mirada de los adultos sobre los conflictos se apoya centralmente en el *lente* del trato entre alumnos y la transgresión disciplinar. Más allá de las situaciones de conflicto, donde predomina el relato de las emociones de los/as niños/as, atendemos a los discursos institucionales más amplios en torno a los cuales se legitiman las reivindicaciones de la jerarquización de contenidos y la *calidad pedagógica* de las iniciativas y proyectos que allí tienen lugar. Al relatar el proyecto institucional de la escuela, se suele enfatizar la dimensión de la subjetividad de los niños y fortalecer su bienestar emocional (p. ej., a través de categorías como la *autoestima*) como mandatos pedagógicos. Los indicios que pudieron reconstruirse permiten formular una pregunta por aquello que la propia escuela enfatiza al enfrentar las interacciones entre niños. El propósito es interrogarse por los sentidos que adquieren estas categorías y retóricas como apropiaciones del paradigma *psi*[12] en sentido amplio (Llobet, 2013), en la medida en que sus usos contribuyan a construir miradas individualizantes de problemáticas estructurales, una tendencia que diversas etnografías han venido registrando en ámbitos educativos (Montesinos y Sinisi, 2009; Cerletti y Santillán, 2013).

Por otro lado, cuando se atiende a los significados sociales y políticos que atraviesan estos conflictos, corresponde observar las limitaciones de la retórica escolar, que aparentemente se dirige a esta dimensión de los discursos de los niños: la (no) discriminación.

12. Saberes como la psicología evolutiva, el psicoanálisis, la psicología del desarrollo y la psicopedagogía, entre otros, que se han constituido como discursos expertos sobre la infancia (Llobet, 2013).

APORTES PARA UNA DISCUSIÓN: LOS TÉRMINOS DE LA DISCRIMINACIÓN EN EL DISCURSO ESCOLAR

En el ámbito escolar, los lineamientos y discursos respecto a la discriminación se inscriben en la emergencia del discurso del reconocimiento de las *diferencias*. Desde hace más de una década, este paradigma se ha ido consolidando como un nuevo mandato docente, aunque de forma superpuesta con otros que no han sido adecuadamente revisados, como el nacionalismo escolar (Novaro y Diez, 2011). En los contextos educativos transitados durante esta investigación, fue posible advertir que la equiparación de calificativos es asociada a la *discriminación*, que aparece como un término que condensa una serie de condiciones (color de piel, gordura, nacionalidad, otros rasgos físicos). Los indicios que contribuyen a reconstruir esta tendencia surgen de discursos y prácticas registrados tanto en la escuela en la que se desarrolló este trabajo como en un centro de apoyo escolar al que asisten niños/as que componen la matrícula de esta institución. Asimismo, la homologación de *condiciones* es frecuente en las expresiones de los docentes: «boliviano es uno de los calificativos despectivos: [también] gordo, dientón, narco...».

Por un lado, puede notarse la tendencia a equivaler los términos calificativos en el ámbito escolar. Pero, asimismo, en los propios lineamientos curriculares del Inadi puede adivinarse una mirada que tiende a unificar las *diferencias* (étnicas, nacionales, de género y sexualidades, de discapacidades y condiciones físicas, como el sobrepeso). El propósito de estas reflexiones es cuestionar tal forma de nombrar la problemática, y para ello es preciso ubicar la discusión sobre la discriminación en los debates sobre la diversidad como idioma político. Es necesario resaltar que tal tendencia responde a las perspectivas noratlánticas de las políticas de identidad, que homologan diferencias de estatus vinculadas a distintos orígenes históricos (Briones, 2002). Un paradigma que no se ajusta a los trayectos y configuraciones de alteridad específicos de las realidades latinoamericanas, jerarquías que demarcaron la asignación de privilegios materiales y simbólicos antes, durante y después de la formación de los Estados nacionales (ibíd.). En Argentina, un país tradicionalmente definido como el enclave europeo en América Latina (Grimson, 2006), estos procesos han delineado la subordinación de los pueblos indígenas, pero también de los migrantes de países limítrofes y del Perú. De hecho, la jerarquización de la migración de origen europeo se ha materializado en todas las legislaciones y disposiciones migratorias (por supuesto, hasta la ley vigente) (Pacecca, 2010). Debe destacarse entonces el carácter constitutivo de estos procesos en términos de la desigualdad estructural que ha atravesado históricamente a las poblaciones indígenas y migrantes en Argentina. No obstante, el enfoque oficial de

análisis de la *discriminación* como problema social en Argentina no permite destacar el modo en que (solo) las formas de discriminación que tienen como base la racialización son instrumentales en el proceso de acumulación y concentración del capital (Segato, 2015).

De modo que es importante insistir en que no todos los calificativos remiten a categorías que operan como criterios de clasificación jurídica y política que delimitan el acceso a derechos; en este sentido, es preciso enfatizar que la extranjería constituye una condición de grupo que es inconmensurable a otras condiciones –como la «gordura»–. Esta preocupación por redefinir el carácter político de la discriminación se articula con la que plantean perspectivas críticas hacia el propio discurso jurídico, ya que este tiende a nominarla como una diferencia de trato entre individuos cuando es en realidad un problema de desigualdad de estatus entre grupos (Gutiérrez Rivas, 2014).

Estos argumentos se apoyan también en la evidencia de que no todos los calificativos pertenecen a discursos explícitos de exclusión y, por lo tanto, alineados con determinados posicionamientos en el espectro político.[13] Si nos atrevemos a debatir el tema con la crudeza que los hechos imponen, solo para *algunos* de los grupos nombrados como «discriminados» por el discurso institucional y educativo las consecuencias de los discursos sociales *se miden* en términos de vida y muerte de personas. En concreto, nadie muere asesinado por ser gordo o usar anteojos, pero sí por ser boliviano, mujer o travesti. Teniendo en cuenta que la formación ciudadana en la escuela debe promover la construcción de criterios para intervenir en las prácticas y relaciones de poder (Siede, 2013), cuestionar el carácter despolitizador que asume el discurso de la discriminación en el ámbito educativo es una responsabilidad pedagógica y política.

Finalmente, si la *discriminación* puede abordarse como una categoría social y, a la vez, jurídico-política, corresponde profundizar en reflexiones que resalten el carácter polisémico del término. Aquí se sostiene que la experiencia del taller permitió aproximarse a la polisemia de la discriminación como categoría social contenciosa: por el entrecruzamiento de las interpelaciones en su forma cotidiana –que a veces se nombran como «discriminación», pero que sobre todo aparecen como peleas y conflictos entre niños– y las concepciones políticas sobre el estatus desigual de algunos grupos. Siguiendo este planteo, es preciso poner en primer plano los significados

13. Para decirlo tal vez de forma demasiado simplista, no todos los grupos se convierten en objetos y sujetos interpelados por discursos políticos. Ningún político o partido hace campaña asociando la gordura a la delincuencia, pero sí vinculando a los extranjeros con el delito.

políticos que configuran las prácticas *discriminatorias* y sus formas de apropiación por parte de los niños. En la experiencia analizada, no todas las posiciones políticas sobre el acceso de los bolivianos al trabajo en Argentina se manifestaron con la misma sistematicidad y nivel de argumentación: el criterio de nacionalidad como condición de acceso al trabajo fue explicitado, pero la retórica de la discriminación fue ambivalente y ni los bolivianos ni los extranjeros pudieron ser nombrados como sujetos de derechos. En este punto, puede decirse que solo un discurso político (excluyente) de los extranjeros pudo explicitarse, mientras que el lenguaje político que lo impugna apareció de forma desarticulada. Reconocer esta asimetría de *retóricas disponibles* en la escuela es un paso necesario para pensar nuevas formas de intervención ante las prácticas y concepciones discriminatorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena
2005 *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens.

Briones, Claudia
2002 «Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de lo indígena en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural», en Fuller, Norma (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. Disponible en: <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/137> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Brubaker, Rogers y Cooper, Frederick
2001 «Más allá de identidad», en *Apuntes de Investigación del CECyP*, nº 7, pp. 30-67. Disponible en: <http://comunicacionycultura.sociales.uba.ar/files/2013/02/Brubaker-Cooper-espanol.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Ceriani Cernadas, Pablo
2011 «Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana», en *Nueva Sociedad,* nº 233, pp. 68-86. Disponible en: <http://nuso.org/media/articles/downloads/3775_1.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Ceriani Cernadas, Pablo; García, Lila y Gómez Salas, Ana
2014 «Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe», en *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana,*

vol. 22, nº 42, pp. 9-28. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/02.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Cerletti, Laura y Santillán, Laura
2013 «Educación y escolarización infantil: aportes etnográficos para analizar la configuración de orientaciones hegemónicas y las iniciativas familiares y comunitarias», ponencia presentada en el XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, UCLA, Los Ángeles. Disponible en: <http://conferences.gseis.ucla.edu/simposio/ponencias-presentations/laura-cerletti-laura-santillan-u-buenos-aires-argentina-.-educacion-y-escolarizacion-infantil-aportes-etnograficos-para-discutir-las-iniciativas-familiares-y-comunitarias-y-la-configuracion-de-orientaciones-hegemonicas-1> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Fonseca, Claudia
1999 «Quando cada caso NÃO e um caso. Pesquisa etnográfica e educação», en *Revista Brasileira de Educação,* nº 10, pp. 58-78. Disponible en: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Gil Araujo, Sandra *et al.*
2013 «Migraciones e igualdad/desigualdad» en *Argumentos. Revista de crítica social*, nº 15. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/899/785> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Grimson, Alejandro
2006 «Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina», en Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 69-98.

Grisolla, Julio y Hierrezuelo, Ricardo
2013 «La discriminación en el derecho al trabajo: el caso argentino», en *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, vol. 1, pp. 1-15. Disponible en: <http://adapt.it/EJCLS/index.php/rlde_adapt/article/download/72/124> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Gutiérrez Rivas, Rodrigo
2014 «La categoría de discriminación y su relación con el paradigma de los derechos humanos: un apunte crítico», en Anglés Hernández, Marisol *et al.*, *Sin derechos. Exclusión y discriminación en el México actual*, México Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, pp. 3-14. Disponible

en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3541/3.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Llobet, Valeria

2013 «La producción de la categoría niño-sujeto-de derechos y el discurso *psi* en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional», en íd (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, Buenos Aires, Clacso. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Martinez, Laura

2011 «Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración de las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones de los niños migrantes», en Novaro, Gabriela (coord.), *La interculturalidad en debate. Procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Biblos, pp. 205-224.

2014 «Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico», en *Equidad y Sociedad*, nº 6, pp. 237-257. Disponible en: <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/viewFile/27268/32074> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana

2009 «Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos», en *Cuadernos de Antropología Social,* nº 29, pp. 43-60. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a03.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel

1999 «El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento», en íd. (comps.), *«De eso no se habla...» Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 25-36.

Novaro, Gabriela

2012 «Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 17, nº 53, pp. 459-483. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a7.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Novaro, Gabriela y Diez, María Laura

2011 «¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos», en Courtis,

Corina y Pacecca, María Inés (coords.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*, Buenos Aires, Editores del Puerto-Asociación por los Derechos Civiles.

Pacceca, María Inés

2010 «Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970», en *Temas de Antropología y Migración*, nº 0, pp. 8-34. Disponible en: <http://migrantropologia.com.ar/images/stories/PDF/Revista0/articulo2.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Pinto, Gimol y Ceriani Cernadas, Pablo (dirs.)

2013 *Niñez, migraciones y derechos humanos en Argentina. Estudio a 10 años de la Ley de Migraciones. Informe elaborado por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)*, s/l, Universidad Nacional de Lanús-Unicef. Disponible en: <https://www.unicef.org.ar/comunicacion/proteccion_estudio_migracion_10anios.pdf> [consulta: 15 de septiembre de 2017].

Segato, Rita

2015 «Los cauces profundos de la raza latinoamericana», en íd. (comp.), *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Siede, Isabelino

2013 «Hacia una didáctica de la formación ética y política», en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Sobre los autores

ALICIA BARREIRO es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Psicología Educacional y licenciada en Psicología. También ha realizado un posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeñó como coordinadora de la Diplomatura en Didáctica Profesional Docente y actualmente es profesora y miembro de la Comisión Académica de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica (UNIPE). También fue coordinadora académica del Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», con sede en el Laboratorio de Investigación de Prácticas Pedagógicas (Lab-IPP, UNIPE). Además es profesora adjunta a cargo de la asignatura Psicología y Epistemología Genética I, en la Facultad de Psicología de la UBA, e investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Su actividad investigativa se centra en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento social y moral, articulando los aportes de la psicología del desarrollo y la psicología social.

DANIELA BRUNO es doctora en Ciencias de la Educación en la UBA, magíster en Ciencia Política y Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso Argentina), licenciada y profesora en Sociología por la UBA. Participó en el Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», con sede en Lab-IPP, UNIPE. Es becaria doctoral del Conicet. Se desempeña como docente de la asignatura Psicología Social, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ).

SILVINA BRUSSINO es doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Conicet. Dirige la Carrera de Doctorado en Psicología de la UNC, integra el Consejo Directivo del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (Ciecs-Conicet, 2015) y el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología. Es profesora titular de Psicología Social (Escuela de Ciencias de la Información, UNC) y de Psicología Social y Psicología Política (Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba). Secretaria temporaria de la Red Ibero-latinoamericana de Psicología Política. Expresidenta de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, perteneciente a la International Union of Psychological Science. Su actividad de investigación se centra en temas como el comportamiento político, emoción y política, sofisticación cognitiva y política, procesamiento de la información política, toma de decisiones políticas, socialización política y ciudadanía, entre otros.

JOSÉ ANTONIO CASTORINA es profesor de Filosofía por la Universidad de La Plata (UNLP), magíster en Filosofía por la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico y doctor en Educación por la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS). Es investigador principal del Conicet, profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y exdirector del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de esa alta casa de estudios. En la UNIPE es profesor titular, dirige la Maestría en Formación Docente y participó en el Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», con sede en Lab-IPP. Sus campos de investigación son la epistemología de la psicología del desarrollo, de la teoría de las representaciones sociales y de la investigación educativa, así como también la psicología genética de los conocimientos sociales

EDGARDO ETCHEZAHAR es doctor en Psicología (UBA) y magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Flacso-Universidad Autónoma de Madrid). Miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Conicet (investigador asistente). Participó en el Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», con sede en Lab-IPP, UNIPE. Es jefe de trabajos prácticos de la asignatura Psicología Política (Facultad de Psicología, UBA) y profesor adjunto de Psicología Social (Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ). Dirige el proyecto «Variables psicológicas asociadas a diferentes expresiones del prejuicio: autoritarismo y dominancia social» acreditado por la UNLZ (LomasCyT 2015) y es miembro de la Asociación Ibero-latinoamericana de

Psicología Política (AILPP). Su actividad de investigación se centra en temas como el estudio psicológico del prejuicio, el autoritarismo y la dominancia social, entre otros.

OMAR FERNÁNDEZ es licenciado en Psicología por la UBA y maestrando en Psicología Social Comunitaria en la misma universidad. Se desempeña como jefe de trabajos prácticos en la asignatura Psicología y Epistemología Genética Cátedra II de la Facultad de Psicología de la UBA y como profesor adjunto en la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Su trabajo de investigación lo desarrolló como miembro del proyecto Ubacyt «Bienestar psicosocial y cultural. Memoria, representaciones y creencias asociadas», dirigido por la doctora Elena Zubieta.

ALMUDENA JUANES GARCÍA es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), donde se desempeña como investigadora en formación del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y donde también ha obtenido su Diploma de Estudios Avanzados y su licenciatura en Psicología. Además, es miembro del Grupo de Investigación «Cambio Educativo para la Justicia Social» (GICE), un equipo multidisciplinar de investigadores reconocido por la UAM que aborda la justicia social desde diferentes enfoques. Su actividad investigativa se centra en las representaciones de la justicia social, en todas las etapas educativas, en diferentes tipos de instituciones educativas públicas y de diversos países. En 2015 realizó una estancia de investigación durante la cual participó del Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», con sede en Lab-IPP, UNIPE; en este marco realizó el relevamiento de datos de la muestra argentina para su tesis doctoral.

MARÍA ANTONIA LLITERAS es magíster en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje (Flacso Argentina-UAM), profesora de Enseñanza Primaria; profesora y licenciada en Psicopedagogía, especialista en Pedagogía de la Formación. Actualmente es docente en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria del Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Superior Sarmiento de San Juan, donde también ejerce funciones como jefa del Departamento de Investigación, Innovación y Desarrollo de la Educación. Es capacitadora en cursos de actualización docente y realiza asesoramiento en las escuelas asociadas al Instituto. Sus trabajos de investigación se ocupan de diferentes dimensiones de los proceso de formación docente.

LAURA MARTINEZ es licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas (UBA), doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y becaria doctoral del Conicet. Integra el equipo de investigación Ubacyt «Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina», dirigido por la doctora Gabriela Novaro. Su tarea investigativa aborda los procesos de identificación nacional en el ámbito escolar y las concepciones de niños/as migrantes sobre derechos sociales.

MARIELA MÜLLER es licenciada en Psicología y doctoranda en Psicología (Universidad de Flores, UFLO). Es docente de Metodología de la Investigación Científica (Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, UFLO). Su investigación, desarrollada en el marco de su tesis doctoral, se centra en el estudio del prejuicio sutil y manifiesto hacia el colectivo «villeros».

HOLLY RECCHIA ha realizado su doctorado en la Universidad de Concordia (Montreal) y su posdoctorado en la Universidad de Utah. Se desempeña como profesora de Educación e investigadora en desarrollo y educación moral. Dirige el Laboratorio sobre Relaciones y Desarrollo en la Universidad de Concordia. Ha recibido múltiples becas y subsidios del Fondo de Investigación de Quebec - Sociedad y Cultura (FRQSC) y del Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas de Canadá (SSHRCC). Sus intereses investigativos se enfocan en el desarrollo moral y los conflictos entre pares, y en el rol de los padres y educadores como agentes de socialización moral y ética.

FERNANDA SOSA es doctora en Psicología y licenciada en Psicología por la UBA. Se desempeña como investigadora asistente del Conicet; su actividad se centra en el estudio de las representaciones sociales de la historia. Es investigadora formada del proyecto «Bienestar psicosocial y cultural. Memoria, representaciones y creencias asociadas», dirigido por la doctora Elena Zubieta (Ubacyt), y codirectora del proyecto «Bienestar y representaciones sociales de la historia en población castrense». Se desempeña como profesora de la asignatura Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Módulo I Cátedra II en la Facultad de Psicología de la UBA. Es autora de numerosas publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales.

JOAQUÍN UNGARETTI es doctor en Psicología, magíster en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica por la UBA, becario posdoctoral del Conicet y

docente en las asignaturas Psicología Política (Facultad de Psicología, UBA) y Psicología Social (Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ). Participó en el Grupo de Trabajo «Formación y construcción del conocimiento en los dominios social y moral», con sede en Lab-IPP, UNIPE. Sus trabajos de investigación se centran en el desarrollo de instrumentos válidos para la evaluación del prejuicio hacia diferentes grupos sociales, en el contexto argentino (indígenas, homosexuales e inmigrantes).

BRADY WAGONER realizó su doctorado en Psicología y su maestría en Psicología Social y del Desarrollo en la Universidad de Cambridge. Actualmente se desempeña como profesor y director de la Maestría y el Doctorado en Psicología Cultural de la Universidad de Aalborg, Dinamarca. Sus temáticas de investigación se centran en las dimensiones culturales y constructivas de la mente, en particular en relación con la memoria y la difusión cultural.

CECILIA WAINRYB realizó su doctorado en la Universidad de California, Berkeley, y su posdoctorado en la Universidad de Haifa (Israel). Actualmente se desempeña como profesora titular de la asignatura Psicología del Desarrollo y codirectora del Laboratorio de Desarrollo Social de la Universidad de Utah, Israel. Durante su carrera ha recibido múltiples distinciones, entre ellas, el título de *fellow* de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA) y de la Academia Nacional de Educación (NAE), y múltiples apoyos y becas de la Fundación Fulbright, la Fundación Rockefeller y el Instituto Nacional de Salud (NIH). Sus intereses investigativos se han centrado en el desarrollo moral en diferentes culturas. En particular, ha estudiado cómo los niños y adolescentes construyen significados sobre sus experiencias cotidianas de transgresión moral y cómo tales significados intervienen en el desarrollo de su agencia moral.

ELENA ZUBIETA es doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco, San Sebastián, España. Licenciada en Sociología por la UBA. Actualmente se desempeña como profesora adjunta regular en la Facultad de Psicología de la UBA y como investigadora independiente del Conicet. Dirige el proyecto Ubacyt «Bienestar psicosocial y cultural. Memoria, representaciones y creencias asociadas» (Secretaría de Ciencia y Tecnología, UBA). Su actividad en investigación la realiza en el área de la psicología social, cultural y política.

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Secretaría de Investigación | Prácticas pedagógicas y políticas educativas
Investigaciones en el territorio bonaerense

Secretaría de Investigación | Las TIC en la escuela secundaria bonaerense
Usos y representaciones en la actividad pedagógica

EN PREPARACIÓN

Secretaría de Investigación | Escuela, trayectorias y territorio
Aportes para pensar la política educativa

Southwell, Myriam (dir.) | Hacer posible la escuela
Vínculos intergeneracionales en la secundaria

COLECCIÓN INVESTIGACIONES: SERIE AVANCES

Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón y María Inés Oviedo | Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional

Laura Mombello (coord.) | Una mirada sobre la propia práctica
La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE





Las personas viven inmersas en un entorno social estructurado simbólicamente que dan por supuesto. Lo piensan del mismo modo que al mundo natural y solo lo cuestionan ante situaciones específicas. Sin embargo, ese entorno es una construcción colectiva que, así como se transmite, puede reconstruirse. *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros* intenta paliar la relativa escasez de bibliografía en español sobre esta temática al reunir, en un volumen, estudios recientes de varios referentes nacionales e internacionales. Tras una primera parte donde se revisan los marcos teóricos y ciertos conceptos propios de la psicología del desarrollo y de la psicología social, estos trabajos analizan investigaciones sobre representaciones de justicia, política, democracia, historia y normas, junto con otras acerca de las diferentes formas del prejuicio y la discriminación. A su vez, los autores brindan propuestas de intervención ante fenómenos complejos como la desigualdad de género, la hostilidad hacia los niños migrantes y, en general, ante el daño a los otros, con particular atención al ámbito escolar.



